Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270320
Centre d'intérêt : 100

Confédération des syndicats nationaux.

L'éducation : un choix à faire : plate-forme CSN en éducation : document de consultation / CSN ; [recherche et rédaction, Jean Charest avec la collaboration de Madone Caron ... et al.]. -- Montréal : CSN, [1991].
242 p. : ill. ; 28 cm.

"Présentée aux instances conjointes FEESP et FNEEQ du 22 février 1991 à Montréal". Bibliogr. : p. 235-242.

Vedette(s)-secondaire(s) : Charest, Jean

Descripteur(s) : Système d'éducation • Syndicalisme • Financement • Ressources humaines • Population scolaire • Formation professionnelle • Démocratisation de l'enseignement • Rôle du gouvernement

Par ce document, la CSN prend position sur les enjeux majeurs de l'éducation au Québec à l'aube des années 2000. La Centrale évoque sa préoccupation pour l'éducation (chapitre 1). Elle trace un portrait du système d'éducation au Québec abordant des questions comme la structure organisationnelle et décisionnelle de l'éducation, le financement, les ressources humaines et les effectifs (chapitre 2). Elle demande de miser sur l'éducation et la formation professionnelle pour le développement du Québec (chapitre 3). En guise de conclusion, elle insiste sur la démocratisation de l'éducation et sur le rôle de l'Etat pour faire de l'éducation une priorité permanente. Une synthèse des propositions de la plate-forme fait l'objet du dernier chapitre.

Type de document :

CSN

L'EDUCATION :
UN CHOIX A FAIRE

PLATE-FORME CSN EN EDUCATION

(document de consultation)

présentée
aux instances conjointes
FEESP et FNEEQ
du 22 février 1991 à Montréal

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX
1601 avenue de Lorimier

Recherche et rédaction : Jean Charest
Service de Recherche CSN

avec la collaboration de : Madone Caron et Yvan Perrier

et la participation de :

Lyne Boyer	FNEEQ
Robert Campeau	FNEEQ
Jocelyn Chamard	FNEEQ
Luc Garneau	Comité des Jeunes
Ginette Guérin	FEESP
Mario Guertin	Comité des Jeunes
Luc Lachapelle	FNEEQ
Céline Lamontagne	CSN
Suzanne Leblanc	Conseil Central de l'Outaouais
Pierre Tremblay	FEESP

et tous les membres
du Service de Recherche CSN

TABLE DES MATIERES

LISTE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

PREAMBULE

01. Origine de la plate-forme et mandat 2

02. Objectifs de la plate-forme en éducation 3

1. L'EDUCATION: UNE PREOCCUPATION POUR LA CSN

1.1 L'importance de l'éducation dans la société 5

1.2 La CSN, un intervenant toujours présent dans l'éducation 6

1.2.1 Aperçu historique des positions CSN 7

1.2.2 Syndicalisation et qualité des services dans l'éducation 12

2. PORTRAIT DE L'EDUCATION AU QUEBEC

2.1 De quelle école voulons-nous ? 15

2.1.1 Le système d'éducation du Québec 17

2.1.1.1 Les ordres d'enseignement 18

2.1.1.2 Les réseaux linguistiques et confessionnels 20

2.1.1.3 Réseaux public et privé 23

2.1.2 Les autres lieux d'éducation 26

2.2 Structure organisationnelle et décisionnelle du système d'éducation

2.2.1 Structure organisationnelle 26

2.2.2 Pouvoirs respectifs des diverses composantes 26

2.3 Financement de l'éducation 26

2.3.1 Contribution des gouvernements 27

2.3.2 Contribution des entreprises 40

2.3.3 Contribution des usagères et usagers 43

2.3.3.1 L'aide financière aux clientèles 51

2.3.4 Financement du réseau privé 56

2.3.5 Financement de l'éducation des adultes 60

2.4 Les ressources humaines 64

2.4.1 Caractéristiques des ressources humaines 64

2.4.1.1 Evolution des effectifs des personnels durant les années '80 64

2.4.1.2 Le sexe des effectifs 70

2.4.1.3 L'âge des effectifs 82

2.4.1.4 Les diplômes 88

2.4.1.5 Le statut d'emploi 95

2.4.2 Autres considérations sur les conditions de travail 103

2.5 Les effectifs du système d'éducation 105

2.5.1 Les effectifs par ordre d'enseignement 108

2.5.2 Les effectifs jeunes et adultes 120

2.5.3 Les effectifs selon les régions 122

2.5.4 La fréquentation scolaire par sexe 129

2.5.5 Les effectifs scolaires et le cheminement professionnel et général 134

2.5.6 Les effectifs scolaires des réseaux public et privé 137

2.5.7 La scolarisation selon la langue 138

2.5.8 L'école et les communautés ethniques 142

2.5.9 L'origine socio-économique et la fréquentation scolaire 154

3. MISER SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LE DEVELOPPEMENT DU QUEBEC 164

3.1 L'éducation et la nouvelle réalité politique 166

3.2 Le développement économique, l'éducation et la formation professionnelle 168

3.3 Contrer l'analphabétisme 175

3.4 Offrir un avenir à tous les jeunes 179

3.5 Investir dans la formation professionnelle de la main-d'oeuvre 186

3.6 Rehausser le niveau de la recherche-développement 192

3.7 Le personnel de l'éducation au coeur des services 200

4. EN GUISE DE CONCLUSION 204

4.1 La démocratisation : un objectif permanent 204

4.2 Le rôle de l'Etat : faire de l'éducation une priorité permanente 205

5. SYNTHESE DES PROPOSITIONS DE LA PLATE-FORME CSN EN EDUCATION 208

5.1 Propositions d'ordre général sur l'éducation 208

5.2 Propositions quant à l'accessibilité en éducation 210

5.3 Propositions concernant le financement de l'éducation 212

5.4 Propositions concernant les personnels de l'éducation 213

5.5 Propositions concernant la pluriethnicité 214

5.6 Propositions concernant la langue française 215

5.7 Propositions concernant la formation professionnelle 216

5.8 Proposition concernant la recherche-développement 218

5.9 Propositions concernant l'implication des membres 219

5.10 Proposition concernant les alliances 219

5.11 Propositions quant aux travaux à poursuivre 219

ANNEXE 221

BIBLIOGRAPHIE 233

LISTE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

GRAPHIQUE 1 — La dépense globale en éducation par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et Etats-Unis, 1981 à 1988

GRAPHIQUE 2 — La dépense globale en éducation par habitant, Québec, Canada sans le Québec et Etats-Unis, en dollars, 1981 à 1988

GRAPHIQUE 3 — La dépense par élève au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis, aux niveaux primaire et secondaire, en dollars-1981 à 1988

GRAPHIQUE 4 — Pourcentage de chargés de cours de sexe féminin selon l'unité d'embauche, automne 1988

GRAPHIQUE 5 — Représentation graphique de la répartition des niveaux académiques atteints par les chargé-e-s de cours de l'ensemble des disciplines et des universités, Répartition des diplômes, toutes disciplines et universités

GRAPHIQUE 6 — La fréquentation scolaire au Québec selon l'âge et le sexe, de 1961 à 1986

GRAPHIQUE 7 — Evolution des dépenses de R-D au Québec, en Ontario et au Canada en % du PIB, 1979 - 1987

GRAPHIQUE 8 — Parts respectives de la R-D au Québec, Industries, gouvernements, universités et organismes sans but lucratif, 1979 - 1987

TABLEAU 1 — La dépense par élève faite par les Commissions scolaires au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis (par Etat), en 1988-1989

TABLEAU 2 — Personnel des commissions scolaires, selon la catégorie d'emploi, Québec, 1982-1983 et 1986-1987

TABLEAU 3 Enseignement collégial public, Elèves et employé-e-s réguliers-ères à temps plein, 1981 et 1986

TABLEAU 4 Personnel des universités, selon la catégorie d'emploi, Québec, 1982-83 et 1985-86

TABLEAU 5 Répartition du personnel des commissions scolaires et des cégeps, par catégorie d'emploi et par sexe, Québec, 1986-1987

TABLEAU 6 Pourcentage des femmes parmi les professeurs d'universités selon les rangs, en 1982, au Canada

TABLEAU 7 Evolution du corps professoral par groupe d'âge, Ensemble des universités québécoises, 1975-1976 et 1986-1987

TABLEAU 8 Enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier au collégial, selon le sexe, le diplôme de niveau le plus élevé détenu et le secteur dans lequel elles et ils enseignent

TABLEAU 9 Scolarité des enseignantes et enseignants au régulier, 1985-86, (pour tous les statuts, y compris les chargé-e-s de cours)

TABLEAU 10 Evolution des personnels et des étudiantes et étudiants en équivalence temps complet dans les universités québécoises de 1980-1981 à 1985-1986

TABLEAU 11 Statut d'emploi chez les enseignantes et enseignants de cegep, enseignement régulier et aux adultes, 1986-1987

TABLEAU 12 Statut d'emploi chez le personnel de soutien des commissions scolaires et des cégeps, 1986-1987

TABLEAU 13 Statut d'emploi chez le personnel professionnel des commissions scolaires et des cégeps, 1986-1987

TABLEAU 14 Proportion de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire, Québec, Ontario et autres provinces, 1981 et 1986

TABLEAU 15 Diplômes universitaires décernés par 10 000 habitants âgés de 15 ans et plus, Québec, Ontario, 1986

TABLEAU 16 Persévérance jusqu'au diplôme d'études secondaires à l'enseignement régulier privé et public selon la région administrative

TABLEAU 17 Fréquentation du niveau collégial (privé et public), du niveau universitaire et fréquentation totale du post-secondaire au Québec, par région administrative, 1986

TABLEAU 18 Proportion de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire selon le groupe d'âge et le sexe, Québec, 1981 et 1986

TABLEAU 19 Evolution des effectifs scolaires des secteurs public et privé au primaire et secondaire, au collégial

TABLEAU 20 Proportion de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire selon la langue maternelle et l'âge, Québec, 1986

TABLEAU 21 Proportion de la population de 15 ans et plus ayant atteint les études universitaires, chez les francophones du Québec, chez les ontariens et les populations des autres provinces, selon l'âge, 1986

TABLEAU 22 Situation des familles ayant des enfants de 0 à 17 ans sur l'île de Montréal en 1986

TABLEAU 23 Exigences académiques du marché du travail au Canada, 1986-2000

PREAMBULE

0.1 Origine de la plate-forme et mandat

En 1987, notamment à l'occasion de la préparation du colloque sur les cégeps qu'organisaient la CSN, la FNEEQ et la FEESP, l'idée de rédiger une plate-forme sur l'éducation se développa et trouva un premier aboutissement au Bureau confédéral des 27-28 août 1987 qui adopta cette idée. Au Bureau confédéral des 19-20 novembre suivant, il y eut formation du comité confédéral de la plate-forme en éducation.

Au moment où des choix politiques quant à l'avenir de l'éducation étaient entrepris au gouvernement et en même temps que se profilaient des transformations de plus en plus rapides sur le marché du travail, il apparut clairement que la CSN devait se positionner quant aux enjeux majeurs de l'éducation au Québec à l'aube des années 2000.

Le comité confédéral travailla à la rédaction d'un document de présentation de la plate-forme qui fut déposé au 54e Congrès de la CSN en juin 1988. On y faisait un bref historique des positions prises par la CTCC et ensuite la CSN en matière d'éducation, ainsi qu'un recensement des mémoires déposés et des diverses prises de position. On y soulevait également comme centre de la plate-forme, l'analyse des principes de l'accessibilité, de la gratuité et de l'universalité des services d'éducation au Québec.

Enfin, le Congrès de la CSN fut saisi d'une proposition de rédaction d'une plate-forme en éducation qui fut adoptée dans la forme suivante:

> "QUE, dans l'élaboration de la plate-forme en éducation, basée sur les principes fondamentaux d'accessibilité, de gratuité et d'universalité et portant sur l'ensemble des réseaux d'éducation, la CSN, en étroite collaboration avec les fédérations de l'éducation, fasse notamment une analyse de la démocratisation en fonction des réponses aux besoins socio-économiques actuels avec une analyse de la formation en lien avec le comité de formation professionnelle; une analyse du rôle de l'Etat, une

analyse des conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants, ainsi que de la place et du rôle des étudiantes, étudiants, salarié-e-s, citoyennes et citoyens dans le fonctionnement du système d'éducation.

QUE, dans l'élaboration de la plate-forme de l'éducation, on forme, en collaboration avec le Comité des jeunes de la CSN, les étudiantes et étudiants sur les réalités du monde du travail, notamment la syndicalisation et les normes minimales du travail."

C'est sur la base de ce mandat que le plan de la plate-forme fut élaboré pour donner suite au présent document.

0.2 Objectifs de la plate-forme en éducation

Il nous semble important de préciser les objectifs de la plate-forme en éducation pour que le sens de la démarche et du document produit soit bien compris.

Bien sûr, il y a les objectifs de contenu qui ont été mentionnés plus haut dans la proposition adoptée par le 54e Congrès. A l'intérieur de ces balises toutefois, il y a place pour étudier plusieurs questions reliées à l'éducation. C'est cela que nous voulons préciser ici.

Certes, le présent document aborde de nombreuses questions du secteur de l'éducation, trace un portrait relativement complet du système d'éducation au Québec et aborde ce que nous croyons être les principaux enjeux pour les prochaines années. Il reste toutefois divers aspects qui n'ont pas été étudiés ou qui l'ont été trop rapidement. Certaines questions sont laissées sans réponse ou ne s'accompagnent pas de propositions concrètes. Bref, il reste du travail à faire. Cela est d'une part inévitable et d'autre part, il est préférable qu'il en soit ainsi.

Nous sommes donc conscients des limites de la présente plate-forme. Ce n'est pas un document final en la matière, ce n'est pas une bible. On y

fournit beaucoup d'éléments pour débattre, discuter, adopter des positions. Il s'agit d'un outil de travail perfectible mais suffisant pour constituer une base analytique et prospective en éducation, qui guide nos débats.

1. L'EDUCATION: UNE PREOCCUPATION POUR LA CSN

1.1 L'importance de l'éducation dans la société

Au cours des dernières années, on a assisté à de nombreuses remises en question du système public d'éducation au Québec. Dans ce contexte, nous devons refaire la démonstration de l'importance de l'éducation dans le développement économique, politique, culturel et social et pour l'amélioration de la qualité de vie des citoyennes et des citoyens. Critiqué dans ses performances, au niveau de ses coûts ou encore dans ses objectifs, le système a subi les affres des compressions budgétaires à répétition depuis maintenant une décennie. Comme nous le verrons au cours de ce document, nous sommes loin d'avoir atteint des seuils de scolarisation et de formation qui nous permettent de négliger voire miner dans ses fondements d'accessibilité, de gratuité et d'universalité, le système d'éducation québécois.

Il n'est certes pas exagéré de dire que l'éducation joue un rôle important au niveau de la justice socio-économique. La scolarisation accroît les chances d'accéder à une meilleure qualité de vie. L'école constitue un lieu de socialisation et de développement personnel important pour les individus. Ainsi, tant la disponibilité des services d'éducation que les valeurs qui y sont véhiculées influencent les rapports sociaux chez une population et la reproduction de ceux-ci. Les changements à l'intérieur du monde de l'éducation et les changements de la société sont interreliés et interdépendants. Tout intervenant social doit donc se préoccuper de l'état des services d'éducation et de leur évolution.

C'est dans ce sens que la CSN s'intéresse depuis longtemps à l'éducation. Comme mouvement qui travaille à l'élaboration d'une société plus juste, la CSN a reconnu l'importance des services d'éducation et maintient qu'il s'agit là d'une assise fondamentale pour la société québécoise. Pour combattre les inégalités socio-économiques, il faut entre autres un système d'éducation qui non seulement permette l'égalité des chances à l'entrée mais aussi à la sortie, c'est-à-dire à l'obtention du diplôme. Il faut aussi une

politique d'éducation qui s'articule avec les autres politiques sociales, culturelles, et de développement économique, notamment concernant l'emploi.

Les échecs du système d'éducation se traduisent en coûts innombrables pour la société et ce, pour plusieurs années. Malheureusement, le désengagement de l'Etat au cours des dernières années contribue à accroître les échecs du système d'éducation. Sous prétexte de devoir limiter les coûts de l'éducation à court terme, les gouvernements engendrent par leurs politiques de compressions budgétaires et de privatisation, des coûts pour la société à plus long terme qui n'ont aucune commune mesure ni pour les individus concernés, ni pour la société, avec les soit-disantes économies réalisées par l'Etat.

Nous ne pouvons accepter qu'on néglige ou même pire, qu'on mine les acquis du système public québécois en éducation. C'est d'abord parce que l'éducation est un enjeu de société que la CSN s'y intéresse. C'est par sa défense et sa promotion que la CSN peut atteindre particulièrement les objectifs de justice socio-économique et de démocratie qu'elle poursuit. C'est là le sens de ses interventions passées, c'est également la voie à poursuivre pour l'avenir.

1.2 La CSN, un intervenant toujours présent dans l'éducation

La CSN ainsi que la FNEEQ et la FEESP sont intervenues à de multiples reprises au cours de leur histoire sur les questions relatives à l'éducation. Cela a aussi été le cas pour d'autres composantes de la CSN. Ces interventions ont pris la forme de propositions, de mémoires, de documents d'analyse et de réflexion, etc. Nous en donnons ici un bref aperçu historique.

En plus, par leur contribution majeure à la syndicalisation dans l'éducation, la CSN et ses fédérations de l'éducation ont aussi contribué au développement du système scolaire québécois. Dans leur fonction principale de négociation, les fédérations en particulier ont joué un rôle important quant aux

conditions des ressources humaines et matérielles nécessaires pour le bon fonctionnement du système d'éducation québécois.

1.2.1 Aperçu historique des positions CSN [1]

Depuis 1921, tous les Congrès réguliers de la CTCC-CSN ont pris position sur une ou plusieurs propositions se rapportant à l'éducation

Il serait trop long de détailler le contenu de ces résolutions. Dans le texte qui suit, tout au plus, tenterons-nous de dégager dans ses grandes lignes, l'évolution de la pensée de notre centrale en regard de cette composante majeure de notre développement économique, politique, social et culturel qu'est l'éducation.

Ce survol nous permettra de réaliser qu'au fur et à mesure que la société se complexifie et que des bouleversements s'opèrent dans l'organisation du travail, les revendications d'abord centrées sur une plus grande accessibilité à la formation technique et professionnelle pour les ouvrières, les ouvriers et leurs enfants, s'étendront par la suite à l'accessibilité jusqu'à l'université.

De façon schématique, on peut avancer que pour la CTCC, avant 1955, l'éducation est perçue comme un bien rare. Les démarches effectuées auprès du gouvernement visent à l'encourager à prendre des mesures susceptibles de faciliter l'accès à ceux qui ont des aptitudes, mais qui faute de moyens doivent interrompre leurs études, ou encore à prendre des décisions allant dans le sens d'une extension du réseau scolaire.

Fin des années cinquante et début des années soixante, la CTCC-CSN procédera à une nouvelle lecture de la place et du rôle de l'éducation dans

---

[1] Cette section est essentiellement une reprise du document de présentation de la plate-forme en éducation, soumis au 54e Congrès de la CSN, juin 1988, pages 3 à 8.

notre société. Désormais, l'éducation est un droit relié à la démocratie sociale et l'Etat a un rôle à jouer dans l'atteinte de cet objectif.

Soulignons que depuis ses tout débuts, la CTCC-CSN a toujours affiché un intérêt très soutenu pour le français langue d'enseignement.

De 1921 à 1940

Des années 1921 à 1940, les Congrès de la CTCC adopteront des résolutions demandant au gouvernement du Québec:

- d'accorder des octrois en vue de favoriser l'implantation des écoles de métiers et des instituts techniques dans les centres urbains;

- d'accorder des bourses d'études aux étudiantes et étudiants les plus méritants, mais non fortunés;

- d'accorder des octrois en vue de faciliter la tenue de cours du soir gratuits pour les ouvrières et les ouvriers.

La question de la langue dans laquelle se donnent les cours de métiers, préoccupe les congressistes de la CTCC. Durant cette période, on réclamera à plus d'une reprise la traduction des manuels de métiers.

Les années quarante

Au Congrès de 1941, la question de l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans est abordée. Lors du Congrès de 1949, on se prononcera en faveur de la gratuité des livres scolaires au primaire et du principe de la gratuité scolaire. A ce même Congrès, on prendra position en faveur de l'octroi de bourses d'études aux jeunes ayant les aptitudes pour entreprendre et poursuivre des études secondaires et universitaires. On envisage aussi la perspective de faire front commun avec l'Union des cultivateurs catholiques "pour lancer un vaste

programme d'éducation où la politique, l'économique et toutes les autres questions brûlantes d'actualité seront les sujets traités" et ce, afin de "renseigner la population sur les problèmes de l'heure."

Les années cinquante

Durant la décennie des années 1950, la CTCC réfléchira sur la question scolaire de façon un peu plus large. Dans le mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1954), la CTCC affirme que le droit à l'instruction est un droit fondamental et universel. Le diagnostic que pose la Confédération en matière d'accessibilité scolaire démontre hors de tout doute qu'il est impossible à un enfant de classe ouvrière d'accéder à l'université et ce, en raison des barrières financières existantes entre les différents niveaux de formation. Si on ajoute à cela les besoins économiques criants des familles ouvrières qui ont pour effet de précipiter les jeunes en bas âge sur le marché du travail, on comprendra pourquoi les enfants des familles ouvrières quittent prématurément l'école.

La CTCC réclamera une intervention de la part de l'Etat pour modifier cette situation. On mettra de l'avant les revendications suivantes:

- la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans;
- le développement de l'enseignement professionnel féminin;
- l'enseignement gratuit dans les secteurs privé et public pour les quatre premières années du secondaire;
- et enfin, des bourses d'études en nombre important pour permettre aux étudiantes et étudiants doués mais peu fortunés, de poursuivre leurs études jusqu'au niveaux supérieurs.

Dans un mémoire présenté conjointement avec la FTQ au surintendant de l'instruction publique (1958), les deux organisations syndicales

feront ressortir l'urgence de la gratuité scolaire et de la gratuité des manuels de classes. De plus, les deux centrales insisteront sur la nécessité d'une réforme démocratique pour les commissions scolaires.

Pour les deux centrales, tous les parents, qu'ils soient propriétaires ou non, doivent avoir le droit de voter et d'être élus commissaires lors des élections scolaires.

1960

Au tout début des années 1960, la CTCC réclamera la création d'une Commission d'enquête sur les problèmes de l'enseignement à tous les niveaux. Devant la Commission Parent, la CSN indiquera les moyens qu'elle préconise pour atteindre l'objectif de la démocratisation scolaire, elle réclamera la création d'un Ministère de l'Education et avancera que l'Etat doit être le maître d'oeuvre de cette réforme en profondeur de l'éducation.

De 1960 à aujourd'hui

Des années soixante à aujourd'hui, la CSN n'a jamais hésité à intervenir dans les grands débats concernant la question de l'éducation et elle a publié de nombreux documents sur le sujet.

Durant cette période, la CSN a soutenu que les efforts en vue de réaliser la démocratie scolaire ne devaient pas être interrompus. Fin des années soixante, au plus fort de la contestation affectant le monde scolaire, la CSN prendra position en faveur d'une plus grande participation aux centres de décision des étudiantes et étudiants, des enseignantes et enseignants et des parents.

Durant les années 1970, la CSN a questionné publiquement la sélection qui s'opérait dans notre système scolaire. Cette sélection avait pour effet que celles et ceux qui profitaient le moins de la réforme scolaire étaient les enfants de la classe ouvrière, les filles, les enfants des agriculteurs et les

adultes. Ainsi, le nouveau discours idéologique de la CSN amenait une nouvelle vision de l'éducation et de son rôle dans la reproduction sociale.

Dans les années 1980, la CSN a dénoncé les attaques gouvernementales dirigées contre le réseau d'enseignement public et s'est fortement opposée aux restrictions budgétaires imposées à ce secteur. La CSN s'est penchée particulièrement sur l'éducation des adultes dans le cadre de la Commission Jean sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes en 1981. Elle a également travaillé sur la réforme de la loi sur l'instruction publique à l'occasion du projet de loi 40 (1984), du projet de loi 3 (1984) et de la loi 107 (1988). Il faut aussi souligner le travail, durant cette décennie, sur la formation professionnelle, qui a notamment débouché sur un guide pour les syndicats. Enfin, devant les nombreuses transformations en cours, la CSN adopta en 1988 l'idée de rédiger une plate-forme en éducation.

Au cours des vingt-cinq dernières années, la CSN a revendiqué diverses mesures visant à permettre à toutes et à tous l'accès à l'éducation et ce, à tous les niveaux. En ce sens, la CSN réclame le congé-éducation payé, des mesures efficaces pour contrer la discrimination faite aux filles, des programmes et des mesures spécifiques s'adressant aux plus démunis afin d'éliminer la sous-scolarisation et l'analphabétisme, l'amélioration du régime des prêts et bourses, etc.

De ces prises de position au cours des vingt-cinq dernières années, se dégagent pour l'éducation des Québécoises et des Québécois, des priorités qui se structurent autour des éléments suivants:

- la gratuité scolaire à tous les niveaux;
- la démocratisation des structures scolaires;
- une formation de base la plus large possible pour les jeunes;
- une accessibilité plus grande à l'éducation des adultes.

Les activités de syndicalisation de la CSN dans le secteur de l'éducation remontent à 1944 alors qu'est fondée et affiliée directement à la CTCC, l'Association des concierges des écoles catholiques du District de Montréal. Chez les enseignantes et enseignants, à partir des années '60, la CSN regroupe le Syndicat des professeurs de l'Etat du Québec et le Syndicat professionnel des enseignants qui, avec des professeurs de cégep, fonderont la FNEQ en 1969.

Le travail de syndicalisation par la CSN dans l'éducation s'est activé sensiblement durant les années '60 et le début des années '70, dans les commissions scolaires, les institutions privées, les cégeps et aussi à l'université avec la venue du syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal en 1971 (premier syndicat de professeurs d'université à adhérer à une centrale ouvrière en Amérique du Nord) et un peu plus tard (1976) celui des chargé-e-s de cours de cette même institution. D'autres syndicats se sont joints par la suite bien sûr, mais nous voulons surtout parler ici des premières luttes syndicales menées à la CSN dans le contexte du développement du système public d'éducation.

La syndicalisation des travailleuses et travailleurs de l'éducation a été sans aucun doute un élément important dans l'amélioration de la qualité de l'éducation au Québec. Cette syndicalisation a permis d'obtenir de meilleures conditions de travail ayant un impact direct sur la qualité des services dispensés parce qu'elles agissent sur les conditions humaines et physiques dans lesquelles sont offerts l'ensemble des services d'éducation. Ainsi en est-il des revendications syndicales et des gains réalisés à travers les négociations sur des aspects tel que la tâche des enseignantes et enseignants, le niveau des ressources professionnelles et de soutien, l'enseignement dispensé aux clientèles exigeant des conditions particulières, etc.

Dès les années '60, les professeurs d'instituts techniques et de technologies du syndicat des professeurs de l'Etat du Québec (affilié à la CSN) avaient fait une grève, doublée de la première résistance à une injonction dans

le secteur public (1966). D'ailleurs, 13 dirigeants furent emprisonnés pour 20 jours à la suite de ce conflit. D'autre part, les professeurs des collèges classiques syndiqués à la CSN négociaient de façon regroupée dès 1965.

Les regroupements syndicaux sur une base provinciale permettaient d'harmoniser les conditions de travail à travers les établissements d'enseignement. Cette action syndicale de négociation regroupée a largement contribué au développement d'un système public d'éducation offrant des conditions relativement identiques d'un établissement à l'autre et d'une région à l'autre. Dans une perspective de démocratisation et d'accessibilité à l'éducation, l'harmonisation des conditions de travail au niveau provincial a joué un rôle clé puisqu'elle favorisait le développement d'un réseau homogène. Cela est important surtout pour limiter voire éliminer les disparités régionales en matière de services offerts à la population.

Du côté des employé-es de soutien des cégeps, les syndicats affiliés à la FESP se regroupèrent dès leur formation en 1969 pour négocier leur première convention collective provinciale (1969-1970). Quant aux employé-e-s de soutien des commissions scolaires, c'est d'abord une loi (loi 46) qui força la négociation provinciale en 1971 mais pour quelques aspects seulement des conditions de travail. Ce n'est qu'en 1975-1976, à l'occasion du deuxième front commun syndical, que les syndicats des commissions scolaires négocient leur première véritable convention collective provinciale.[3]

Par la suite, les négociations regroupées à l'intérieur de chacune des fédérations du secteur public de la CSN au cours des rondes du secteur public, ont contribué à une harmonisation des conditions dans lesquelles sont dispensés les services d'enseignement. Au cours des années '80, les syndicats

---

[3] Ces notes historiques sur les enseignantes, enseignants et employé-e-s de soutien sont tirées du Cahier de Formation du CCNSP pour les négociations du secteur public de 1982-83. Pour d'autres aspects historiques, on peut se référer à l'Histoire de la CSN 1921 à 1981, Jacques Rouillard, Boréal Express/CSN, 1981; ainsi qu'à l'Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976), Co-édition CSN/CEQ, 1979.

d'enseignantes et enseignants du collégial ont dû lutter pour éviter que les conditions de travail se distinguent d'un cégep à l'autre suite à une nouvelle loi (loi 37) régissant les négociations du secteur public.

Du côté universitaire ainsi que pour les institutions privées d'enseignement, la CSN a joué un rôle important également dans l'amélioration des conditions de travail et de la qualité des services offerts. Notamment, les luttes des professeur-e-s de l'Université du Québec à Montréal et celles des chargé-e-s de cours des universités ont contribué au développement d'un enseignement universitaire de plus grande qualité. La lutte contre la précarité des conditions d'enseignement chez les chargé-e-s de cours a particulièrement mis à jour l'état de leurs conditions de travail et leur place importante dans l'enseignement universitaire.

Ces repères historiques indiquent que depuis quelques décennies déjà la CSN joue un rôle actif dans la syndicalisation en éducation à tous les ordres d'enseignement et à travers cette syndicalisation, la CSN a contribué au relèvement des conditions d'exercice des diverses fonctions d'enseignement et de soutien. Ainsi, notamment par la syndicalisation des travailleuses et travailleurs du monde de l'éducation, la CSN a favorisé le développement d'une éducation de qualité tant par l'amélioration des conditions de travail que par leur harmonisation, lorsque cela fut possible, au niveau provincial. De plus, les syndicats ont contribué par diverses réflexions collectives aux débats sur l'éducation, comme nous le verrons plus loin.

Aujourd'hui, la CSN via la FEESP, la FNEEQ et la FPPSCQ est présente à tous les ordres d'enseignement et représente notamment la majorité des syndiqué-e-s à l'enseignement post-secondaire. C'est à travers la poursuite de son travail de syndicalisation et de négociation des conditions de travail que la CSN doit entre autres continuer de promouvoir le développement d'une éducation de qualité, accessible à tous les niveaux et dans toutes les régions du Québec. L'action syndicale en éducation doit d'abord être assise sur des conditions de travail qui permettent d'offrir des services répondant à des objectifs sociaux collectifs de démocratie et de réduction des inégalités.

2. PORTRAIT DE L'EDUCATION AU QUEBEC

2.1 De quelle école voulons-nous?

Le portrait de l'éducation que nous tracerons au cours des prochaines sections vise à examiner sous divers angles l'état de notre système actuel pour mieux comprendre les choix à faire en regard du type d'école que nous voulons pour l'avenir. Il est intéressant de voir les progrès réalisés par rapport aux dernières décennies, de mesurer l'atteinte des objectifs fixés à l'époque du rapport Parent. Il est davantage important toutefois de voir l'état actuel de notre système dans le cadre des transformations sociales, culturelles, politiques et économiques qui ont cours au Québec. C'est dans un tel contexte qu'il nous est possible de définir le type d'école que nous voulons.

Les modifications au sein de la cellule familiale, au plan ethno-culturel, au niveau de la diversité et de l'importance des médias, au plan religieux, font partie des pressions qui s'exercent sur notre système d'éducation pour qu'il évolue dans telle ou telle direction. De même, la multiplication des lieux d'éducation et de formation, qu'ils soient d'ordre public ou privé (musées, bibliothèques, expositions, écoles spécialisées, entreprises, etc.), modifie le rôle et la portée de notre système d'éducation. Si l'école a perdu une certaine exclusivité au niveau de l'éducation par rapport aux années '60, elle doit répondre par ailleurs à de nouveaux besoins tels que l'intégration des jeunes handicapés, les services de garde du midi et de fin de journée, les nouvelles valeurs de la société québécoise tel que le respect de l'environnement, etc.

De façon générale, nous attendons encore beaucoup de l'école et la société lui reconnaît une place importante. Il faut souligner toutefois que l'école ne peut pas tout faire à elle seule et surtout, lorsque les ressources nécessaires ne sont pas mises suffisamment à sa disposition. Au cours des années '80, notre système public d'éducation a vécu de nombreuses restrictions budgétaires même s'il s'est vu confié de nouveaux mandats. D'aucuns ont malgré tout jugé avec sévérité les résultats offerts par notre système public et

ont même renforcé l'idée que la privatisation était la meilleure voie. Nous ne partageons pas cet avis.

Nous croyons qu'il faut être conséquent sur les mandats que nous confions à l'école et les ressources que nous voulons lui accorder. D'autre part, nous ne pouvons pas rejeter sur l'école la responsabilité de problèmes sociaux d'envergure tels que la présence de la violence chez les jeunes, le racisme ou même l'utilisation de drogues. Il en est de même de la qualité du français et de sa survie qui ne peuvent pas être davantage assurées par l'école que par les politiques gouvernementales elles-mêmes.

L'école doit être un lieu public accessible de formation générale et professionnelle qui donne toutes les chances aux jeunes de se préparer à une vie adulte où ils pourront participer et profiter de la vie socio-culturelle, économique et politique dans le respect des différences de chacun, au sein d'une société démocratique. Les valeurs que nous voulons voir véhiculer par l'école doivent l'être par la société toute entière car en définitive, l'école ne demeure toujours qu'une composante de la société. Si nous voulons confier à l'école de nouveaux objectifs, il faut les assumer collectivement et soutenir l'école par tous les moyens nécessaires.

Dans sa déclaration des principes, la CSN définit ainsi l'éducation et la culture :

> "L'éducation doit contribuer à la formation intégrale de l'homme de façon à lui permettre de vivre et de s'engager comme personne libre et responsable, dans la vie et le fonctionnement de la société.
>
> L'évolution sociale rend également nécessaire pour tous l'acquisition des avantages d'une culture qui permet aux travailleurs de comprendre leur temps et d'accéder à une véritable promotion humaine.
>
> La CSN croit que le système d'éducation doit fournir aux jeunes une instruction plus complète, plus proche des réalités et plus adaptée à la vie qu'ils découvrent. Il doit

aussi leur offrir les éléments d'une véritable formation civique, sociale et économique.

La CSN considère que le système d'éducation doit permettre à chaque adolescent d'accéder dans la société à la fonction correspondant à ses aptitudes. Il doit s'accompagner de solutions financières propres à aider les familles ouvrières.

Toute démocratisation de l'enseignement exige la participation des parents, des éducateurs et des étudiants à titre de principaux agents responsables de cette fonction sociale qu'est l'éducation. C'est pourquoi, il faut favoriser leur représentation équitable à tous les niveaux scolaires.

L'évolution de la société industrielle requiert aujourd'hui l'éducation permanente généralisée et intégrée au travail de façon à assurer la mobilité et le développement professionnels des travailleurs et à les préparer aux changements technologiques qui se produisent dans les milieux de travail." [3]

Bien que ce texte date de 1970, il conserve encore son acuité et son exactitude. Malheureusement, les mandats de l'école n'ont pas toujours pu bénéficier de la constance nécessaire à leur réalisation, ni du support adéquat. Au cours des prochaines sections, nous aborderons les grandes questions qui touchent l'école et nous avancerons notre perception plus précise sur certains enjeux.

2.1.1. Le système d'éducation du Québec

Le système d'éducation du Québec se présente selon une répartition en ordre d'enseignement (du pré-scolaire à l'université) et une répartition en réseaux (linguistique, confessionnel, privé, public). Il n'est pas inutile d'en faire une brève présentation avant d'étudier plus en détail ses divers aspects.

---

[3] Déclaration des principes, CSN, édition 1979-80.
Ce texte remonte toutefois au Congrès de 1970.

2.1.1.1. Les ordres d'enseignement

Les ordres d'enseignement correspondent aux niveaux des études. Il y a d'abord le pré-scolaire qui comprend les maternelles 4 ans et 5 ans. Les garderies pré-scolaires qui accueillent les enfants plus jeunes ne relèvent pas du MEQ mais de l'Office des services de garde rattaché au ministère des Affaires sociales; elles ne sont donc pas considérées comme étant en lien avec l'enseignement pré-scolaire. C'est un choix questionnable surtout si on considère l'éducation dans une vision d'ensemble, les premières années étant déterminantes dans le cheminement éducatif. Notons que les maternelles 4 ans sont encore très peu répandues (seulement 6.3% des enfants la fréquentent). Le primaire comprend les cours de la 1re à la 6e année pour les enfants de 6 à 13 ans. Cet ordre comprend aussi des classes d'adaptation pour les élèves en difficulté et des classes d'accueil et de francisation.

L'ordre secondaire offre un programme d'étude sur une base de cinq ans qui conduit à l'obtention du diplôme d'études secondaires ou D.E.S. Des classes de pré-secondaire existent pour les élèves trop âgés pour le primaire et qui n'ont pas atteint le niveau du secondaire. Des programmes professionnels sont offerts aux élèves qui les choisissent. En 1988-1989,[4] l'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire comptent 2,558 écoles publiques (unité administrative qui peut comprendre un ou plusieurs bâtiments) relevant de 207 commissions scolaires; 1,032,906 élèves fréquentaient le réseau pré-collégial public en 1988-1989 (et quelque 250,000 adultes).

Tout le postsecondaire est nommé "enseignement supérieur" et comprend le collégial et l'universitaire. Le collégial offre une formation générale conduisant à l'université et une grande variété de programmes professionnels (150). Les deux formations conduisent à l'obtention d'un diplôme

---

[4] Les données de cette section sont tirées des trois publications suivantes du gouvernement du Québec : Annuaire des organismes scolaires, Indicateurs sur l'enseignement primaire et secondaire et Le Québec Statistique.

d'études collégiales ou D.E.C. en deux ans pour le général et trois ans pour le professionnel. Le collégial public comprend, en 1988-1989, 47 collèges d'enseignement général et professionnel (plus connus sous l'abréviation de cégeps). De plus, une entente vient d'intervenir pour créer un nouveau cégep en Beauce à partir du Séminaire privé de St-Georges-de-Beauce. Le nombre d'étudiantes et étudiants inscrits dans les cégeps se situent en 1988 à 133,000 à temps plein (excluant les quelque 70,000 étudiantes et étudiants à l'éducation des adultes). Cinquante-deux pourcent des étudiantes et étudiants sont inscrits au secteur général, le secteur professionnel recevant 48% de la clientèle.

Le réseau universitaire est constitué de sept universités: l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université du Québec, l'Université de Sherbrooke, l'Université Bishop, l'Université McGill et l'Université Concordia. A l'Université de Montréal se rattache deux écoles affiliées: l'Ecole polytechnique et l'Ecole des Hautes études commerciales (HEC). Quand à l'Université du Québec, elle regroupe 11 constituantes réparties dans les différentes régions économiques du Québec (six à vocation générale, deux instituts de recherche, deux écoles supérieures et un établissement de formation à distance, la Télé-Université).

Au niveau universitaire, la clientèle est en nette croissance depuis une dizaine d'années et atteignait en 1989, 244,383 étudiantes et étudiants dont 50% à temps partiel. La durée des études du premier cycle est généralement de trois ans; les études de deuxième et troisième cycles demandent normalement deux ans pour la maîtrise et un minimum de trois ans pour le doctorat.

L'ensemble de notre système d'éducation totalise ainsi quelque 20 années de scolarité du primaire à la fin du cours universitaire. L'individu qui parcourt tous les ordres d'enseignement jusqu'à l'obtention d'un doctorat, sans arrêt et sans retard, termine ses études vers l'âge de 26-28 ans.

Au total, on peut dire que quelque 1,730,000 étudiantes et étudiants sont inscrits à l'un ou l'autre des établissements du système public d'éducation

au Québec dont environ 1,300,000 à plein temps. A ce total, on peut en ajouter environ 120,000 autres qui fréquentent un établissement privé d'enseignement pour un grand total de 1,850,000 personnes inscrites dans un programme scolaire au Québec.

2.1.1.2 Les réseaux linguistiques et confessionnels

Au Québec, les écoles se sont développées greffées aux milieux religieux. La constitution a d'ailleurs cristallisé le système bi-confessionnel couronnée par des structures supérieures également confessionnelles.

En 1988, 175 commissions scolaires sont catholiques, 29 protestantes (dont 11 inactives, c'est-à-dire sans élève ou ayant délégué ses pouvoirs à une commission scolaire régionale) et trois sont multiconfessionnelles. Le réseau catholique comprend 128 commissions de langue française, une de langue anglaise et 46 bilingues, tandis que le réseau protestant en compte 14 de langue anglaise et 15 bilingues. Quant aux commissions scolaires multiconfessionnelles, elles dispensent leur enseignement dans un cadre linguistique bilingue.

Au niveau supérieur, les établissements sont non confessionnels. Des 47 cégeps, 39 sont de langue française, trois de langue anglaise et deux bilingues auxquels il faut ajouter trois campus anglophones. Des sept universités, quatre sont francophones et trois anglophones.

Comme on peut le voir d'après ces données, l'organisation des commissions scolaires repose donc encore sur un système confessionnel, ce qui apparaît comme étant un anachronisme au Québec en 1990. Il faut dire que malgré plusieurs tentatives du gouvernement québécois pour changer la situation, les forces conservatrices ont pu s'appuyer sur des droits acquis de longue date pour faire échec à la déconfessionnalisation. En effet, bien que l'article 93 de la loi constitutionnelle de 1867 confère à la législatrue de chaque province le droit exclusif de légiférer sur l'enseignement, il y a

obligation pour le Québec de respecter les droits et privilèges reconnus antérieurement par les lois du Bas-Canada aux catholiques romains et aux protestants quant aux écoles confessionnelles publiques. En dehors des villes de Montréal et Québec, la loi n'avait reconnu aux catholiques et aux proestants le droit à leurs écoles confessionnelles qu'en tant que constituant une minorité religieuse dans une circonscription scolaire. C'est donc le principe de l'autonomie locale et le respect des minorités religieuses reconnues qui prévalent alors.

Ce privilege constitutionnel pour les catholiques et les protestants des deux grandes villes de la province a servi à bloquer plusieurs tentatives du gouvernement du Québec pour restructurer le réseau scolaire sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. Cette garantie religieuse freine considérablement les efforts du système scolaire pour s'ajuster à la nouvelle réalité de la société québécoise où les intérêts linguistiques devenus nettement prédominants, sont difficiles à concilier avec les intérêts religieux. Cette modalité constitutionnelle a de plus comme effet d'empêcher le développement d'écoles neutres ou non confessionnelles ce qui, dans notre société pluraliste, est un obstacle à la liberté de conscience et de religion.

Le gouvernement du Parti Québécois a échoué à deux reprises (projets de loi 40 et de loi 3) en 1984 dans des tentatives de modifier les assises du réseau d'éducation du Québec en voulant remplacer les structures confessionnelles par des structures linguistiques. Contestée par les grandes commissions scolaires confessionnelles, la dernière tentative de ce gouvernement (loi 3) fut jugée inconstitutionnelle par la Cour supérieure du Québec en 1985.

Le gouvernement libéral a, à son tour, tenté de réformer la loi sur l'instruction publique avec la Loi 107 adoptée en décembre 1988. Cette loi conserve le statut confessionnel des commissions scolaires de Montréal et Québec qui sont protégées par l'article 93 de la loi constitutionnelle de 1867, mais modifie les autres commissions scolaires pour les établir sur une base linguistique. Malgré cette approche plutôt conservatrice, le gouvernement

libéral a décidé de soumettre lui-même certains aspects de la Loi 107 (notamment ceux reliés à la déconfessionnalisation) à la Cour d'appel du Québec. Encore là, plusieurs commissions scolaires revendiquent le retrait de la Loi 107 et s'opposent surtout à la déconfessionnalisation.

La CSN, dans son mémoire sur la loi 107 [6] se prononçait en faveur de la déconfessionnalisation de tout le système scolaire du Québec et demandait au gouvernement d'entreprendre des démarches pour abroger l'article 93. Evidemment, dans le contexte constitutionnel des dernières années, on peut imaginer la difficulté de procéder à une telle abrogation. Sans cette démarche toutefois, le Québec se retrouve dans une situation difficile au niveau confessionnel scolaire.

Ainsi, malgré que la Cour d'appel du Québec ait reconnu dernièrement (septembre 1990) que la loi 107 respectait les droits confessionnels de 1867, il reste d'une part, que les parties qui se disent lésées ont le recours ultime de la Cour suprême et d'autre part, la loi 107 ne permet pas la déconfessionnalisation totale du réseau scolaire. Elle doit respecter l'existence du statut confessionnel des commissions scolaires de Montréal et Québec bien qu'elle peut modifier le territoire couvert par ces commissions. Au mieux, on se retrouvera donc avec un réseau scolaire basé sur la langue pour certaines commissions scolaires et basé sur la religion pour d'autres.

Enfin, il faut souligner que la lutte pour la déconfessionnalisation des écoles a au moins conduit à reconnaître aux élèves le droit d'être dispensé de l'enseignement religieux et de recevoir plutôt un enseignement moral. C'est en 1974 que le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation reconnaissait ce droit à l'intérieur d'un règlement relatif à la reconnaissance officielle des écoles catholiques confessionnelles. Les mesures concrètes permettant le respect de ces droits furent lentes à implanter, mais en 1990, la plupart des écoles dispensent cet enseignement moral à une clientèle croissante.

---

[6] Mémoire de la CSN sur le projet de loi 107, Loi sur l'instruction publique, Québec, 25 mai 1988.

2.1.1.3 Réseaux public et privé

Pour tous les ordres d'enseignement, il existe à côté du système public, un ensemble d'établissements privés. On dénombre en 1988-1989, 334 établissements privés (246 francophones, 29 anglophones, 20 bilingues et 39 non-spécifiés) de niveau primaire, secondaire ou collégial. Au niveau collégial, il y a 53 établissements privés (dont 25 qui se concacrent exclusivement à l'éducation aux adultes) et quelques écoles spécialisées relevant d'un ministère autre que celui de l'Enseignement supérieur et de la Science. Parmi ces écoles, on trouve les sept conservatoires de musique, les deux instituts de technologie agricole, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec et les collèges Marie-de-France et Stanislas qui offrent des programmes d'études du baccalauréat français (équivalent du DEC). Six établissements privés situés dans la région de l'Ile-de-Montréal sont autorisés à offrir en anglais les programmes menant au DEC (diplôme d'études collégiales).

Conformément à la loi sur l'enseignement privé, ces établissements doivent dispenser le programme officiel et respecter certaines règles (qualification des enseignantes et enseignants, nombre d'heures de cours, etc.) Le gouvernement subventionne à environ 60% les 216 établissements reconnus pour fin de subvention et déclarés d'intérêt public. Les autres reçoivent un permis d'enseignement mais ne bénéficient pas de subventions. Cependant, les étudiantes et étudiants de ces établissements avec permis bénéficient de prêts et bourses.

Compte tenu de l'existence d'un système public d'enseignement (que le gouvernement ne finance pas suffisamment d'ailleurs), on peut se questionner sur la pertinence de maintenir en parallèle et même en concurrence, un réseau privé subventionné si largement par l'Etat via les impôts de tous et chacun. A quoi tient cette existence? Y a-t-il des besoins particuliers en éducation auxquels l'école publique ne peut répondre et qui ne trouve leur solution que dans une école privée? En principe, rien ne permet de penser qu'il en est ainsi. Dans les faits, toutefois, il faut admettre que les

écoles privées offrent des services para-scolaires qui, dans certains cas, ne sont pas disponibles à l'école publique. Mais cela n'est pas, en principe toujours, le monopole des écoles privées. Ce genre de service pourrait être offert par une école publique si elle en avait les moyens. La distinction fondamentale entre le privé et le public ne repose pas là.

La particularité des écoles privées repose surtout sur des pouvoirs qui ne sont pas attribués aux écoles publiques dont en particulier le pouvoir de choisir leur clientèle. Ce contrôle, ce droit de discriminer permet à l'école privée de s'assurer d'une certaine homogénéité dans sa clientèle, qui lui permet d'établir ainsi sa "marque de commerce". Ici, on ne choisit que l'élite intellectuelle fortunée, là l'élite sportive, ailleurs des tenants d'une certaine pratique religieuse. C'est par identification à un produit défini, à l'allure généralement performante du fait de la sélection à l'entrée, que les usagères et usagers feront leur choix. Si cette discrimination des clientèles était permise à l'école publique, il n'y a aucune raison de croire que des différences visibles persisteraient entre un certain nombre d'écoles publiques et la plupart des écoles privées. Il y aurait, par ailleurs, des écoles publiques qui hériteraient des clientèles non-sélectionnées par les autres et on peut imaginer le genre de compartimentation sociale, économique et intellectuelle que l'on connaîtrait alors dans le système d'éducation québécois.

C'est pourtant là le type de division qu'on accepte comme société en maintenant deux réseaux parallèles (privé et public) financés par les impôts de tous et chacun et dans des proportions qui ne sont pas si distantes (en tout cas certainement pas pour justifier l'appellation de réseau privé). C'est un fait connu et établi que les écoles privées ne sélectionnent et retiennent que la clientèle généralement sans problème (sauf quelques écoles privées qui reçoivent des étudiantes et étudiants demandant un encadrement particulier). Selon le rapport annuel de 1987-1988 du Ministère de l'éducation, l'enfance en difficulté ne représentait que quatre-dizième pour cent (0.4%) de la clientèle du primaire et secondaire privé. D'autre part, environ 11% de la clientèle des commissions scolaires est composé d'élèves en difficulté d'adaptation et

d'apprentissage.[6] Les clientèles les plus défavorisées économiquement se retrouvent aussi dans les écoles publiques.

Il y a, de fait, une sélection des clientèles scolaires qui est permise à l'école privée et qui a pour effet de reporter davantage de charges sur l'école publique. Cela rend les comparaisons insoutenables entre les performances respectives des deux réseaux. Mais, en plus, les tendances au sous-financement du réseau public qui s'accompagnent de charges directes de plus en plus lourdes pour les usagères et usagers, risquent d'amener de plus en plus de clientèles au réseau privé, ce qui accentuera l'état de ségrégation entre l'école privée et l'école publique, faisant de cette dernière l'école de ceux et celles qui n'ont pas les moyens de choisir. Et alors on dira davantage que l'école privée donne de meilleurs résultats que l'école publique.

La croissance des clientèles du privé inquiète quant à cette tendance au développement d'un réseau scolaire privé "de choix" versus un réseau public de "second ordre". En 1980-1981, 7.7% des effectifs scolaire du primaire, secondaire et collégial du Québec étaient dans le réseau privé alors qu'en 1987-1988, suite à une progression constante, le pourcentage s'élevait à 9.3%.[7] Qu'en sera-t-il dans quelques années? 15%, 20%? Plus les coûts directs assumés par les usagères et usagers dans le réseau public se développeront et moins le coût additionnel pour passer au réseau privé sera un obstacle pour une certaine couche de la population. En fait, plus la différence entre les deux réseaux se ramènera à la capacité du privé de sélectionner la clientèle avec l'effet que le réseau public apparaîtra de plus en plus comme l'école de ceux et celles qui n'ont pas les moyens de choisir. Il ne s'agit pas ici de science-fiction ou de vagues appréhensions; les tendances sont là depuis

---

6 Données de 1985-1986, citées dans : Comparaison de la dépense par élève dans les commissions scolaires et dans les établissements d'enseignement privés en 1985-1986, Benedykta Ristic, Ministère de l'Education, Québec, 1988.

7 Statistique sur l'évolution de la situation financière des établissements d'enseignement privés du Québec de 1980-1981 à 1987-1988, Regroupement de l'enseignement privé au Québec, février 1989.

quelques années déjà et la levée du moratoire sur la création de nouvelles écoles privées qu'a effectuée le gouvernement Bourassa au tout début de son premier mandat, ne pourra qu'accélérer les tendances identifiées. Que faire devant ce phénomène? Peut-on demeurer impassible comme société devant cette division dans l'éducation dont on ne peut sous-estimer les effets sur les rapports sociaux et économiques des générations à venir? Non seulement faut-il se questionner mais il faut agir en fonction de choix collectifs qui prennent en compte tous les impacts possibles sur la société québécoise des années 2000.

Nous reviendrons plus loin sur le financement du réseau privé par le gouvernement québécois et sur les questions que cela soulève en matière de démocratisation dans l'accès à l'éducation et de financement du système d'éducation.

2.1.2 Les autres lieux d'éducation

2.2 Structure organisationnelle et décisionnelle du système d'éducation

Ces deux sections se retrouvent en ANNEXE à la fin du document.

2.3 Financement de l'éducation

A elle seule, la question du financement de l'éducation pourrait faire l'objet d'une étude volumineuse tant il s'agit d'une problématique complexe et tant il y a de données diverses sur le sujet. Dans cette section, nous ne faisons que relever les grands aspects du financement de l'éducation au Québec afin de donner une idée des tendances qui ont déjà cours ou qui commencent à se dessiner. Il s'agit là, croyons-nous, d'éléments essentiels à la compréhension de la dynamique des enjeux de l'éducation au Québec.

2.3.1 Contribution des gouvernements

Bien que l'éducation soit un domaine de compétence provinciale, le gouvernement fédéral a historiquement contribué avec les provinces au financement de l'éducation. Au Québec, toutefois, le financement du système public d'éducation relève pour la plus grande partie du gouvernement provincial. En effet, le fédéral ne contribue qu'à l'enseignement post-secondaire et à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

Au niveau de l'enseignement post-secondaire, le gouvernement fédéral a justifié ses contributions financières par la volonté d'assurer une certaine homogénéité des services offerts à la population canadienne. A travers diverses formules de partage des coûts, la prétention du gouvernement fédéral a toujours été de supporter 50% du coût des programmes. Généralement, la participation financière du fédéral faisait partie d'accords fiscaux négociés avec les provinces. Or, face à ses propres difficultés financières, le gouvernement fédéral a modifié unilatéralement les accords fiscaux à quelques reprises vers le milieu des années '80, ce qui l'a amené à se désengager rapidement sur le plan financier. Ainsi, selon le gouvernement du Québec, les mesures adoptées par le fédéral amèneraient celui-ci à se désengager financièrement de façon graduelle au point où ses contributions seraient nulles en 1998.[8] Alors, la totalité des dépenses d'éducation post-secondaire devra être financée par le gouvernement du Québec et les revenus autonomes des établissements (notamment les frais de scolarité). Il est certain que le gouvernement du Québec tient compte de cette tendance et de la probabilité d'un désengagement total du fédéral, dans sa gestion du système d'éducation.

Après avoir atteint un sommet de 7.3% en 1985-1986, la proportion du budget fédéral consacrée à l'éducation et à la formation n'a cessé de

---

[8] Santé et enseignement post-secondaire : Québec ne recevrait plus rien vers 1998, Journal Les Affaires, 9 juin 1990.

diminuer chaque année pour atteindre 6.7% du budget total du fédéral en 1988-1989.[9] Autre tendance intéressante à constater dans ce désengagement graduel du fédéral, la part allant à l'enseignement post-secondaire diminue constamment depuis 1984-1985 par rapport au total de ses contributions et la part allant à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre augmente en contrepartie. Dans cette même foulée, depuis 1985-1986, les versements effectués aux entreprises privées ont augmenté très rapidement. Alors qu'elles recevaient moins de 3% du budget total du fédéral en matière d'enseignement post-secondaire et de formation professionnelle en 1984-1985, leur part se situe maintenant autour de 12% de ce budget.[10]

Les contributions du fédéral en matière d'enseignement post-secondaire prenant essentiellement la forme de transferts financiers au gouvernement du Québec, il convient de s'arrêter plus attentivement sur la gestion globale des budgets d'éducation par ce dernier.

Comme nous l'avons vu, le système d'éducation québécois relève de deux ministères: le ministère de l'éducation pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire et le ministère de l'enseignement supérieur et de la science pour l'enseignement post-secondaire. Les dépenses globales de ces deux ministères représentent une part importante du budget annuel du gouvernement québécois bien qu'on constate une baisse relative depuis l'année 1983-1984. En effet, durant la décennie '70 et jusqu'au début des années '80, les dépenses d'éducation représentaient bon an mal an autour de 28 à 29% des dépenses totales du gouvernement. Les décrets de 1983 dans l'éducation ont marqué un revirement certain; ainsi depuis 1984-1985, les dépenses d'éducation représentent autour de 25% du budget de l'Etat québécois.[11] Bien qu'étant une

---

9 Bulletin des statistiques de l'éducation, août 1989, Statistique Canada.

10 Ibid.

11 Tel que mesuré par le rapport entre les budgets alloués aux deux ministères concernés et le budget global du gouvernement. Source: Budgets annuels, Gouvernement du Québec.

indication générale du poids relatif de l'éducation dans les choix budgétaires du gouvernement, il faut creuser davantage pour dégager une orientation en matière de financement de l'éducation.

Une indication plus globale de l'effort collectif en éducation consiste à prendre en compte les dépenses effectuées en éducation par tous les organismes (publics ou privés), à tous les ordres d'enseignement, en incluant les dépenses de fonctionnement des ministères et les contributions gouvernementales aux régimes de retraite des employé-es. Ainsi, on peut considérer cet effort global par rapport à l'indicateur de la richesse collective qu'est le Produit Intérieur Brut (PIB), par rapport à la population totale ou par rapport aux effectifs scolaires.

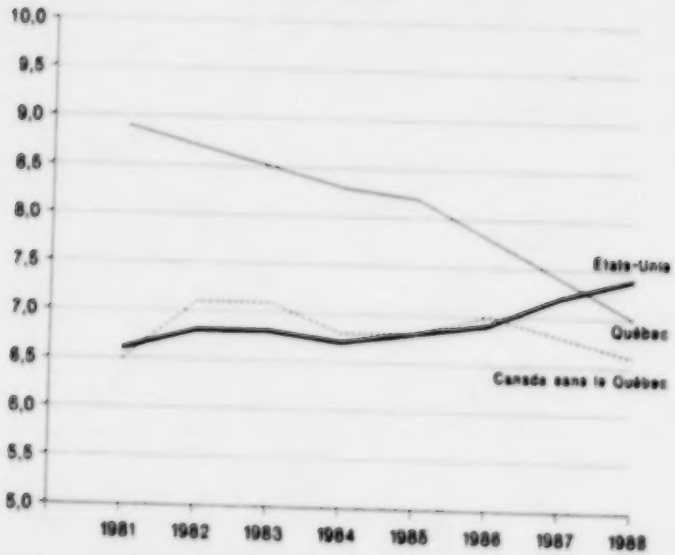
En 1972-1973, le Québec consacrait 9,0% de son PIB à l'éducation (contre 7,5% pour l'Ontario).[13] Ce pourcentage se situait à 8,9% en 1981 et a diminué sans cesse pour atteindre 7,0% en 1988. En fait, jusqu'au début des années '80, le Québec consacrait davantage en éducation que l'Ontario, le Canada et les Etats-Unis. Cela est vrai également pour la dépense par habitant et par élève. Les restrictions budgétaires des années '80 au Québec ont cependant conduit à un revirement de situation, si bien qu'en 1988, l'effort global du Québec par rapport à son PIB n'était que légèrement supérieur à celui du Canada et de l'Ontario mais plus faible qu'aux Etats-Unis. De plus, pour les dépenses par habitant et par élève (au primaire et au secondaire), le Québec est passé derrière le Canada, l'Ontario et les Etats-Unis dans la deuxième moitié des années '80 (voir graphiques 1, 2 et 3).

---

[13] L'effort financier en éducation, une comparaison Québec-Ontario 1972-1973 à 1985-1986, Marius Demers, Ministère de l'Education, Québec, 1986. Aussi du même auteur, L'effort financier en éducation, 1981-1982 à 1988-1989, Ministère de l'Education, Québec, 1989.

GRAPHIQUE 1

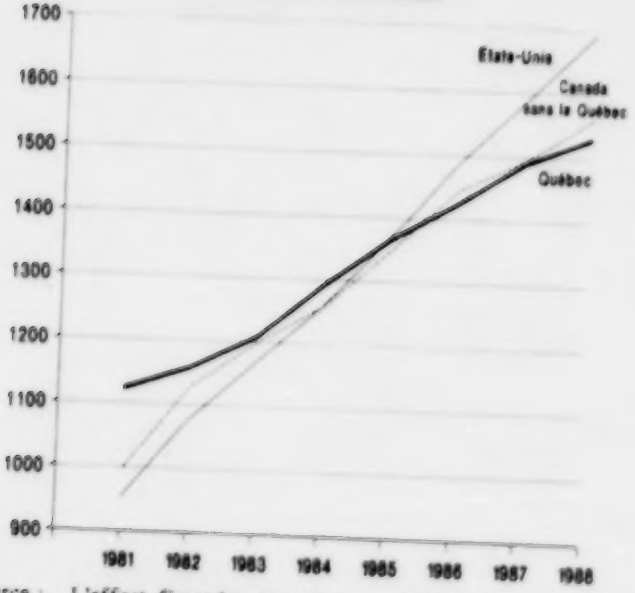
La dépense globale en éducation par rapport au PIB, Québec, Canada sans le Québec et Etats-Unis, 1981 à 1988



Source : L'effort financier en éducation, Marius Demers, Ministère de l'Education, Québec, 1989.

GRAPHIQUE 2

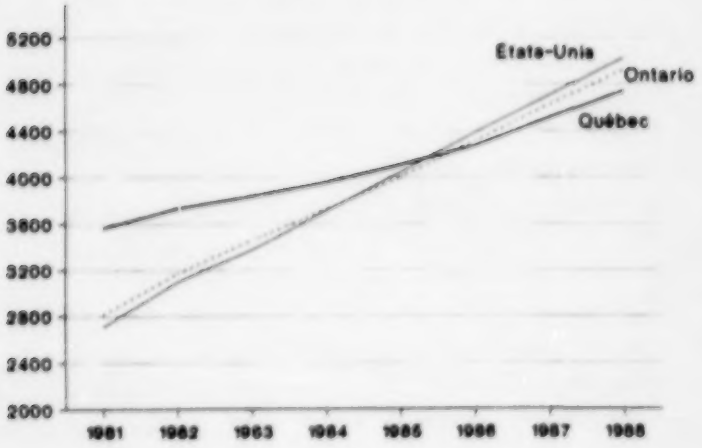
La dépense globale en éducation par habitant, Québec, Canada sans le Québec et Etats-Unis, en dollars - 1981 à 1988



Source : L'effort financier en éducation, Marius Demers, Ministère de l'Education, Québec, 1989.

GRAPHIQUE 3

La dépense par élève au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis, aux niveaux primaire et secondaire, en dollars - 1981 à 1988



Source : L'effort financier en éducation, Marius Demers, Ministère de l'Education, Québec, 1989.

Il faut préciser que c'est la tendance à la baisse qui importe davantage que le pourcentage lui-même. D'autres mesures globales des dépenses d'éducation[13] pourraient conduire à un pourcentage légèrement différent sans changer toutefois la tendance à la baisse. Ainsi, une autre indication globale consiste à mettre en rapport les dépenses totales des deux ministères à vocation éducative avec l'indicateur de la richesse collective qu'est le Produit Intérieur Brut (PIB) québécois. Cela indique en quelque sorte l'effort gouvernemental en éducation dans l'économie du Québec, son poids relatif. La réforme du système d'éducation des années '60 a contribué à relever les dépenses gouvernementales en éducation par rapport au P.I.B.. En 1971-1972, ce rapport était de 4.9% et il a augmenté régulièrement en oscillant autour de 6% dans la deuxième moitié de la décennie '70 puis de 7% au début des années '80. A partir de '84-85, une régression importante a débuté pour situer en 1987-1988 la part des dépenses gouvernementales d'éducation dans le P.I.B. à 5.3% soit le niveau relatif du début des années '70.

D'autre part, même s'il est difficile de faire la comparaison de pourcentages avec d'autres pays compte tenu des différences importantes dans la façon de comptabiliser les dépenses publiques d'un pays à l'autre, on peut indiquer que la tendance constatée au Québec s'est exprimée également avec plus ou moins d'ampleur dans la plupart des pays de l'OCDE.[14] Il semble que la volonté de la plupart des gouvernements occidentaux de réduire les dépenses publiques dans l'économie et les choix politiques de gestion qui en découlent,

---

13 Par exemple, le gouvernement du Québec utilise la notion de "mission éducative" qui dépasse les budgets des deux ministères concernés parce que cette notion tient compte de certaines sommes administratives et des contributions gouvernementales au Régime de retraite des enseignants (RRE).

14 L'enseignement dans les pays de l'OCDE, 1986-87, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 1989.

expliquent cette tendance assez généralisée de baisse des dépenses d'éducation dans l'activité économique.[15]

Etant donné les comparaisons fréquentes avec l'Ontario et les Etats-Unis, il peut être utile de donner certains chiffres qui indiquent également une tendance assez claire. Compte tenu des différences dans la structure de l'enseignement post-secondaire, nous allons référer à l'enseignement primaire et secondaire seulement (voir graphique 3). En 1987-1988, la dépense par élève des commissions scolaires du Québec était de 3% moins élevée que celle de l'Ontario et de 1% plus élevée qu'aux Etats-Unis. En soi, ces écarts sont faibles. Toutefois, c'est là le résultat d'un revirement spectaculaire compte tenu qu'en 1981-82 cette même dépense était de 27% supérieure au Québec par rapport à l'Ontario et de 40% supérieure par rapport aux Etats-Unis.[16] Les restrictions salariales, les augmentations de tâches et les nombreuses compressions budgétaires expliquent ce revirement. En 1987-1988, 23 états américains avaient une dépense par élève plus élevée que celle du Québec. Il faut remonter à 1972-1973 pour retrouver le Québec dans une telle position par rapport à ses voisins (voir tableau 1).

---

15 Dans le cas du Québec, une récente étude du Ministère de l'éducation confirme la tendance à la baisse à tout le moins pour l'enseignement primaire et secondaire. Effectuant des projections sur la période 1987-2005, l'étude révèle que la part des dépenses de l'enseignement primaire et secondaire dans le PIB du Québec baisserait de 4.8% en 1987 à 3.1% en 2005. Près des trois-quarts de cette baisse est attribuable à une "croissance modérée" des dépenses et l'autre partie est reliée à la baisse des clientèles scolaires. Prévision des dépenses de l'enseignement primaire et secondaire au Québec à l'horizon 2005, Benedykta Ristic, Ministère de l'éducation, Québec, juin 1989.

16 Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'éducation du Québec, 1989, p. 16-17.

TABLEAU 1
La dépense par élève faite par les Commissions scolaires au Québec, en Ontario et aux Etats-Unis(1) (par Etat) en 1988-1989(e)

	État ou province	Dépense par élève ($)		État ou province	Dépense par élève ($)
1-	New Jersey	8 438		Québec	4 741
2-	New York	8 178	27-	Géorgie	4 617
3-	Connecticut	8 024	28-	Ohio	4 612
4-	Alaska	7 951	29-	Californie	4 542
5-	Rhode Island	6 619	30-	Nouveau-Mexique	4 496
6-	District of Columbia	6 494	31-	Hawaï	4 496
7-	Massachusetts	6 484	32-	Nevada	4 429
8-	Pennsylvanie	6 265	33-	Arizona	4 351
9-	Delaware	6 137	34-	Virginie de l'Ouest	4 323
10-	Wyoming	6 088	35-	Caroline du Nord	4 315
11-	Maryland	6 068	36-	Indiana	4 300
12-	Wisconsin	5 703	37-	Texas	4 282
13-	Vermont	5 636	38-	Missouri	4 278
14-	Maine	5 400	39-	Nebraska	4 159
15-	Oregon	5 370	40-	Kentucky	4 074
16-	Virginie	5 287	41-	Caroline du Sud	3 862
17-	Colorado	5 164	42-	Dakota du Nord	3 842
18-	Minnesota	5 101	43-	Louisiane	3 736
19-	Michigan	5 100	44-	Dakota du Sud	3 710
20-	Illinois	5 030	45-	Tennessee	3 684
21-	Floride	5 001	46-	Oklahoma	3 580
	Ontario	4 922	47-	Idaho	3 283
22-	Kansas	4 908	48-	Alabama	3 249
23-	Washington	4 836	49-	Mississippi	3 172
24-	New Hampshire	4 830	50-	Arkansas	3 007
25-	Iowa	4 780	51-	Utah	2 869
26-	Montana	4 747			

e: estimation

1 Pour exprimer les données américaines sur une base comparable, un indice de parité du pouvoir d'achat a été utilisé. Cet indice indique le taux auquel la monnaie américaine doit être convertie en dollars canadiens pour que le pouvoir d'acheter un ensemble de biens et services soit équivalent dans les deux pays.

Source : L'effort financier en éducation, Marius Demers, Ministère de l'Education, Québec, 1989.

Du côté du collégial public, on peut avoir une idée des tendances budgétaires des dernières années en considérant l'évolution des budgets de fonctionnement des Cegeps par rapport à la clientèle étudiante. Ainsi, par exemple, de 1977-78 à 1986-87, le rapport budget de fonctionnement/étudiant a augmenté d'environ 15% de moins que l'inflation, ce qui signifie un recul réel qui s'amplifie lorsqu'on tient compte de l'évolution des besoins au cours de la

période en question.[17] En terme de montant par étudiant, cela signifie que le gouvernement allouait en 1987-1988, $480 de moins par étudiant qu'en 1977-1978, en termes réels (après avoir enlevé l'effet de l'inflation).

Enfin, au niveau universitaire, certaines données indiquent également une tendance assez nette. Si on veut avoir une idée du financement gouvernemental, il faut regarder l'évolution des budgets accordés par Québec, c'est-à-dire en excluant le financement autonome des institutions (frais de scolarité, subventions, etc.). En effet, le gouvernement québécois contribue pour environ 70% du financement des universités, le fédéral 10% en subventions autres que les paiements de transfert au gouvernement provincial et l'autre 20% est constitué de revenus autonomes. Les contributions financières du gouvernement par étudiant ont évolué de façon telle qu'en 1988-89, elles étaient de $832 inférieures par étudiant à 1981-82, en termes réels. Cela signifie qu'au cours de ces années, les universités québécoises ont vu le ratio dépenses du gouvernement/étudiant augmenter d'environ 20% de moins que l'inflation.[18]

A ces données statistiques sur les trois ordres d'enseignement, on peut ajouter l'évaluation que font les administrations de leur situation respective . Si elles n'ont pas toujours été promptes à réagir aux restrictions budgétaires imposées par Québec, la situation des dernières années a forcé la plupart à intervenir de plus en plus fréquemment.

Ainsi, pour leur part, les commissions scolaires évaluent avoir absorbé un manque à gagner de $800 millions depuis le début des années '80. En 1989, 65% des commissions scolaires ont terminé leur exercice financier avec un déficit. Cela a incité les commissions scolaires à réclamer de Québec,

---

17 L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-88. Conseil des collèges, Gouvernement du Québec, 1987.

18 Le financement du réseau universitaire en 1988-89. Conseil des Universités, Gouvernement du Québec, 1988, p. 12.

l'autorisation d'accroître leur financement autonome via la taxe scolaire qui ne contribuait qu'entre 3 et 9 pour cent des revenus totaux.[19]

Dans sa logique de désengagement graduel de l'éducation, le gouvernement du Québec a décidé en mars dernier de sauter sur l'occasion que lui présentaient les commissions scolaires et a ainsi refilé à ces dernières la responsabilité de leurs immeubles, coupant du même coup $320 millions sur une base annuelle dans les subventions tout en leur permettant dorénavant d'accroître la taxe foncière scolaire. En fait, celle-ci doublera, passant de 12 à 24 cents en moyenne par $100 d'évaluation et le propriétaire moyen payera autour de $100 de plus dès cette année en taxe foncière scolaire. Ainsi les commissions scolaires iront chercher autour de 10% de leur budget via cette taxe contre seulement 5% actuellement.

C'est au nom de l'autonomie locale, municipale et scolaire que le gouvernement refile une partie de la facture de l'éducation à des paliers inférieurs. On peut d'ores et déjà s'inquiéter de la réaction des administrations de cégeps qui n'ont ni taxe scolaire, ni frais de scolarité comme sources de revenus. Revendiqueront-elles à leur tour le droit de percevoir des frais ?

Il y a un risque énorme que ce geste de Québec ne soit que le début d'une tendance à refiler de plus en plus de responsabilités financières aux commissions scolaires. D'ailleurs, Québec songe également à leur refiler la facture du transport scolaire. Qu'en sera-t-il dans un an, deux ans, cinq ans ? A quel niveau sera alors la taxe foncière scolaire ? Quel discours le gouvernement et les commissions scolaires tiendront-ils pour gruger davantage dans l'impôt local ?

Au niveau collégial, le Conseil des collèges évalue à $108 millions les

---

[19] La Presse, jeudi 1er février 1990, p. A12.

compressions budgétaires entre 1978-1979 et 1987-1988.[20] Pour leur part, les universités souffriraient d'un sous-financement de l'ordre de $120 millions en 1988-89 selon le Conseil des Universités.[21] [22]

Bien sûr, nous ne révélons ici que différents indices des tendances du financement public en éducation au Québec. Nous n'avons pas parlé des besoins qui évoluent, des clientèles spécifiques, des résultats en matière de scolarisation, etc. Si les autres sections nous permettent d'aborder ces aspects, il convient de garder à l'esprit que les tendances des dernières années semblent s'exprimer comme des tendances lourdes qui ne peuvent qu'exercer de plus en plus de pressions sur la qualité et l'accessibilité aux études tout en mettant en péril l'objectif de la gratuité des études au Québec et ce, à tous les niveaux d'enseignement.[23]

Ces tendances lourdes qui s'expriment au niveau gouvernemental par un désengagement graduel en matière de financement de l'éducation, introduisent à des paliers inférieurs une dynamique de recherche de financement autonome qui remet nécessairement la pression sur les usagers et usagères. Cela exprime bien que le sous-financement gouvernemental n'a pas pour corollaire une diminution des besoins. Les besoins en éducation sont importants, se développent dans de nouveaux champs, évoluent avec les défis du développement social et économique. Ces besoins impliquent des coûts qui ne disparaissent pas parce que l'Etat se désengage; ils ne sont que transférés

---

20 L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-1988, op. cit.

21 Conseil des universités, Rapport 1988-1989, Gouvernement du Québec, 1989, p. 21.

22 Pour une approche plus complète, voir le mémoire de la FNEEQ-CSN présenté à la commission parlementaire de l'éducation sur les orientations et le cadre de financement du réseau universitaire québécois, octobre 1986.

23 Voir à cet effet, La privatisation des services publics d'éducation, une révision du rôle de l'Etat en éducation: au service de qui?, Comité Ecole-Société de la FNEEQ-CSN, mars 1987.

vers d'autres sources ou encore, ils ne sont pas comblés. Ce que l'Etat ne veut pas ou plus assumer, d'autres doivent l'assumer. Ces "autres", ce sont clairement les particuliers quand on considère les tendances récentes.

Concrètement, les compressions budgétaires et le sous-financement se font sentir au niveau des ressources humaines disponibles par des tâches alourdies quand ce n'est pas carrément l'absence de ressources pour répondre à des besoins précis. Au niveau des équipements, de l'entretien des établissements, du matériel scolaire, des bibliothèques, il y a également des carences importantes et une désuétude marquée. Les clientèles spécifiques tels les élèves handicapés, les décrocheurs, les élèves en difficulté d'apprentissage, se ressentent aussi du sous-financement et du manque de ressources. Quel parent n'a pas été en mesure de constater un ou l'autre de ces effets des coupures budgétaires au cours des dernières années ? Il faut contrer cette tendance, renverser la vapeur et décider collectivement du niveau et de la qualité de services que nous voulons en éducation.

Les commissions scolaires veulent élargir leur pouvoir de taxation scolaire et le gouvernement a vite saisi l'occasion de refiler une facture importante ce qui reporte partiellement un coût additionnel aux propriétaires fonciers (ce qui n'est pas sans effet sur le coût des loyers et donc sur la population en général). Les collèges publics jouent de plus en plus dans la tarification des cours aux adultes et même dans les frais divers à l'enseignement régulier. Les universités recherchent des fonds pour combler leur sous-financement et le Conseil des universités en particulier est tout à fait d'accord avec le dégel des frais de scolarité proposé par le Ministre Ryan. Il y a à tous ces niveaux une dynamique qui met les pouvoirs administratifs des divers ordres d'enseignement en opposition avec les usagers et usagères alors que l'opposition devrait s'exercer entre la population et ces pouvoirs contre les gouvernements provincial et fédéral.

La CSN a toujours soutenu que l'éducation devait être gratuite à tous les niveaux au Québec dans le cadre d'un système public financé par le gouvernement. A la lumière des tendances identifiées précédemment, la CSN

devra poursuivre son travail d'intervention publique en faveur de la gratuité scolaire pour s'opposer aux courants qui s'inscriront dans le sens d'une contribution financière directe de plus en plus grande des usagers et usagères.

2.3.2 Contribution des entreprises

Le système d'éducation au Québec est financé à même les revenus généraux de l'Etat et non pas à partir d'une source particulière de prélèvement comme c'est le cas en partie pour les dépenses de santé. Dans ce dernier cas, les employeurs contribuent via leurs cotisations au fonds des services de santé, au financement des dépenses de santé et on peut mesurer cet effort fiscal. Il n'y a pas d'équivalent dans l'éducation ce qui restreint passablement les possibilités d'évaluer les contributions des entreprises. Il faut procéder davantage de façon déductive, ce qui, malgré les limites de cette approche, n'est tout de même pas sans intérêt.

Les entreprises contribuent au financement des diverses activités gouvernementales (autrement que par des cotisations particulières telles que pour la santé ou encore la CSST) essentiellement par les impôts sur les profits et les taxes sur le capital. C'est donc par cette source qu'on peut déduire la participation des entreprises au financement de l'éducation. On doit premièrement indiquer que les impôts des sociétés au Québec ne représentent qu'une faible partie des revenus autonomes du gouvernement québécois. Ainsi, de 1971-72 à 1979-80, ils n'ont représenté en moyenne que 8.3% des revenus autonomes (ce qui comprend tous les revenus du gouvernement à l'exclusion des revenus en provenance du gouvernement fédéral) et de 1980-1981 à 1988-1989, ce pourcentage moyen est tombé à 6.7%. [34]

---

[34] Ces données sont calculées sur la base des informations fournies dans les documents budgétaires annuels du Ministère des finances, Gouvernement du Québec.

Par ailleurs, on doit prendre en considération qu'une certaine partie de ces impôts reviennent aux entreprises elles-mêmes par des subventions gouvernementales. Selon les données gouvernementales, les transferts financiers du gouvernement aux entreprises privées du Québec représentent bon an mal an, de 30% à 60% des impôts sur les profits des sociétés et des taxes sur le capital.[35] En d'autres mots, la contribution nette des entreprises au gouvernement via ces impôts, ne représente réellement qu'entre 40% et 70% du montant des impôts qu'elles versent.

Ainsi, si on considère les contributions fiscales nettes des entreprises telles que nous venons de les définir, on peut déduire les résultats suivants. Si on fait l'hypothèse que pour chaque dollar d'impôt versé dans les coffres du gouvernement, environ $0.25 est affecté aux deux ministères à vocation éducative (puisque ces deux ministères représentent ensemble environ 25% des dépenses budgétaires annuelles) alors on peut estimer que les contributions fiscales nettes des entreprises ne contribuent qu'à quelque 2% à 3% du budget annuel des deux ministères en question.[36]

De plus, lorsqu'on met en parallèle l'évolution des impôts des sociétés et les budgets des deux ministères à vocation éducative, on constate qu'entre 1971-1972 et 1988-1989, la contribution des entreprises privées au financement de l'éducation n'a pu que diminuer graduellement.[37]

---

35 Selon les comptes publics annuels, Etats financiers du gouvernement du Québec, 1980-81 à 1987-88. En fait on est passé graduellement d'un seuil de 30% au début des années '80 à 60% vers la fin de ces années pour une moyenne de 48% sur la période 1979-1988.

36 Cette estimation est basée sur les données fiscales et budgétaires du gouvernement du Québec pour les années 1979-80 à 1986-87. La période couverte par ces années donne une bonne indication de la tendance des années '80.

37 Puisque les contributions fiscales des entreprises ont cru moins vite que les budgets d'éducation.

Du côté universitaire, il est vrai que les entreprises privées contribuent directement au financement notamment lors des campagnes de souscription annuelles. Toutefois, les données disponibles indiquent que ces contributions ne correspondent qu'à environ 10% des subventions et contrats de recherche annuels des universités et ce, depuis les deux dernières décennies.[28]

Au total, on peut donc estimer que la contribution des entreprises privées au financement du système d'éducation est relativement faible au Québec. Si on veut établir un parallèle avec leur contribution au système de santé, précisons que dans ce cas les entreprises contribuent via la cotisation des employeurs au fonds des services de santé à environ 22% des dépenses totales publiques de santé au Québec.[29]

On doit par ailleurs mentionner que les entreprises assument aussi des dépenses de formation pour leurs propres employé-e-s. Bien que nous reviendrons plus loin sur cette question, il faut indiquer que cela répond à des besoins spécifiques de l'entreprise et qu'il s'agit là d'un complément au système public d'éducation qui fait ici l'objet de notre propos.

En somme, il convient, nous semble-t-il, de questionner la faible participation financière des entreprises privées au système public d'éducation au Québec. Cela renvoit bien sûr à la gestion du régime fiscal des entreprises que le gouvernement justifie par un fardeau légèrement supérieur aux entreprises de l'Ontario. A la lumière toutefois des problèmes de sous-financement du système public d'éducation et des retards de la population québécoise en éducation (nous analysons ce point plus loin), la CSN devrait

---

[28] La recherche subventionnée et commanditée dans les universités au Québec. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Rapport annuel 1986-87, cité in Le financement des universités et les frais de scolarité universitaires. Syndicat des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Montréal de la FPPSCQ-CSN, décembre 1989.

[29] Sur la base des données fournies par le Ministère des finances pour les années 1981 à 1989, Documents budgétaires annuels, Gouvernement du Québec.

questionner publiquement les choix fiscaux du gouvernement du Québec en ce qui a trait aux entreprises privées. N'y a-t-il pas là des sources de financement possibles à analyser pour répondre aux besoins immédiats et à venir en éducation? Doit-on penser à des formes spécifiques de prélèvement fiscal auprès des entreprises pour assurer une contribution plus significative au financement du système d'éducation comme c'est le cas pour la santé et les services sociaux? Voilà des questions qui méritent réflexion avant de s'engager plus loin dans la direction du sous-financement.

2.3.3 Contribution des usagères et usagers

Des sections précédentes, on peut comprendre que le financement du système public d'éducation provient d'une source principale à savoir du gouvernement provincial qui lui-même puise ses ressources financières auprès des entreprises et des particuliers. Au financement gouvernemental toutefois, s'ajoute un financement additionnel direct aux établissements d'enseignement (ex.: les dons des entreprises aux fonds de recherche des universités). C'est davantage sur ces contributions directes que nous voulons insister ici.

Bien qu'on parle souvent de gratuité de l'éducation au Québec, du moins jusqu'au niveau universitaire, il faut admettre que le terme n'est pas tout à fait approprié. D'une part, bien sûr, le prix que les usagers et usagères payent pour les services d'éducation s'exprime à travers le régime fiscal des particuliers. Pris dans son ensemble, on a pu constater dans la partie précédente que ce sont les particuliers qui financent l'essentiel du système d'éducation par leurs impôts compte tenu de la faible contribution des entreprises. L'analyse de la structure d'imposition comme telle pourrait nous conduire à une appréciation de la répartition de la charge fiscale et donc du financement des services publics tel l'éducation, chez les différentes classes de revenu au Québec. Limitons-nous pour le moment à souligner que ce sont les particuliers qui supportent l'essentiel du financement de l'éducation au Québec par leurs impôts.

Qu'en est-il, par ailleurs, de ce que nous pourrions appeler la contribution financière directe des usagers et usagères au système d'éducation québécois? Compte tenu des spécificités, allons-y par ordre d'enseignement.

La loi sur l'instruction publique qui couvre les ordres d'enseignement primaire et secondaire spécifie que les services éducatifs doivent être gratuits. On y précise même la gratuité des "manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement", autres cependant que les "documents dans lesquels l'élève écrit, dessine ou découpe." [30]

En principe donc, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, il ne devrait y avoir que très peu de coûts reliés à l'éducation et supportés par les usagers et usagères. Ces coûts seraient occasionnés par ce qu'on pourrait qualifier de matériel personnel complémentaire au matériel de base fourni par l'école. Or, non seulement la loi permet des interprétations plutôt larges quant à ce qui doit être fourni gratuitement aux élèves (ainsi en est-il des outils pédagogiques non autorisés par le Ministère et qui sont pourtant exigés couramment dans l'enseignement) mais il semble en plus que de nombreuses pratiques de tarification directe ont pris naissance au cours des dernières années, dont certaines iraient à l'encontre des prescriptions de la loi.

Malgré l'absence de données gouvernementales complètes ou même d'études des commissions scolaires sur la tarification directe aux usagers et usagères, il nous est possible d'avancer des données inquiétantes sur le sujet. Dans ce qui apparaît comme la seule étude-terrain récente, la Fédération des comités de parents de la province de Québec révèle, d'une part, que des pratiques à l'encontre de la loi se sont développées récemment concernant des frais exigés pour l'enseignement et, d'autre part, l'étude donne un ordre de

---

30 Loi sur l'instruction publique, L.Q., 1988, chap. 84, et modifications, à jour au 4 juillet 1989, article 7.

grandeur des frais minimaux exigés dans les écoles.[21] Ainsi, à partir d'un sondage provincial, l'étude de la Fédération révèle que le coût moyen en 1987 exigé aux parents pour des activités directement reliées à l'enseignement était de $43.16 par enfant au niveau primaire seulement. Ce montant sous-estime, par ailleurs, le coût véritable assumé par les parents puisqu'il ne tient pas compte de nombreux autres frais (transport, surveillance, vêtements de sport, certaines fournitures scolaires, etc.). Pour le niveau secondaire, les données partielles révèlent un coût voisinant la centaine de dollars pour les premières années de ce niveau d'enseignement.

Il ressort également que des écarts très prononcés existent quant au prix exigé pour le même matériel scolaire, d'une école à une autre, d'une commission scolaire à l'autre ou d'une région administrative à l'autre. Des écarts du simple au double sont choses courantes et même du simple au triple pour, à titre d'exemple, un même cahier d'exercices.

Selon l'étude, ces coûts vont en augmentant et remettent clairement en cause la gratuité scolaire. En fait, tout se passe comme si les commissions scolaires, de plus en plus affectées par le sous-financement gouvernemental, développaient depuis quelques années toute sorte de pratiques pour soutirer une partie de leur manque à gagner des poches des parents et il y a lieu de croire, à la lumière des tendances budgétaires analysées précédemment, que ces pratiques risquent de se généraliser. Ainsi, sans politique officielle, sous le couvert d'une gratuité scolaire inscrite dans la loi, le gouvernement québécois fait en sorte et tolère qu'une charge financière directe soit refilée aux parents pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

On pourrait également ajouter les frais exigés pour la surveillance scolaire sur l'heure du dîner qui, par exemple sur le territoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal, s'élèvent en moyenne en 1989 à

---

[21] Mémoire sur la gratuité scolaire, Fédération des comités de parents de la province de Québec Inc., septembre 1988.

$250 par enfant pour l'année scolaire. La loi sur l'instruction publique prévoit que les écoles doivent fournir ce service sans toutefois préciser qui doit l'assumer financièrement (article 292.). Il y a également le transport scolaire qui, selon la loi, peut être facturé aux parents. Ce n'est pas toujours le cas, mais lorsqu'il en est ainsi, selon l'étude de la Fédération des comités de parents du Québec, le coût varie entre un minimum de $45 par enfant par année et un maximum de $565, selon notamment la distance à parcourir.

Si on veut vraiment prétendre à la gratuité scolaire, ne devrait-on pas tenir compte de la réalité actuelle des familles et de la participation au marché du travail qui nécessite des services de garde et de surveillance entre autre sur l'heure du dîner dans les écoles? Actuellement, les services de garde en milieu scolaire ainsi que la surveillance du midi sont tarifés dans la plupart des cas aux parents. Cela place entre autre ces personnels dans une catégorie à part des autres personnels du fait que leurs services sont directement rétribués par les parents. Il s'agit en quelque sorte d'un service privé à l'intérieur d'un service public. Quant au transport scolaire, ne devrait-il pas faire partie intégrante des services gratuits offerts par l'école et ce, dans tous les cas ?

En plus d'assumer l'essentiel du financement public du système d'éducation québécois via leurs impôts, les contribuables assument des frais directs dès l'école primaire qui frappent d'autant plus durement les familles à bas revenu et qui remettent en cause la gratuité scolaire.

En regard des pratiques administratives qui semblent se développer dans les commissions scolaires, le Ministère de l'éducation devrait étudier l'état de la gratuité scolaire et prendre les moyens pour que ces termes ne soient pas qu'une simple façade législative. La CSN devrait intervenir dans ce sens et agir auprès du Ministère avec d'autres groupes de pression intéressés par la question.

Au niveau collégial, la charge financière directe des usagers et usagères doit en principe être faible voire inexistante puisque les frais de

scolarité à proprement parler n'y sont pas permis pour les étudiant-e-s à plein temps[32] et que le financement provient du gouvernement du Québec. Là aussi, cependant, le mot gratuité scolaire perd un peu de son sens. Premièrement, les Cegeps peuvent réclamer des frais d'inscription et la pratique généralisée tourne autour de $40 par session pour chaque étudiant. A cela, bien sûr, s'ajoute les achats de matériel pédagogique (livres, recueils de textes, notes de cours, etc.) exigée pour l'enseignement. Notons qu'à la différence du primaire et du secondaire, le matériel pédagogique n'est pas fourni aux étudiant-e-s, sauf exception. Selon une étude gouvernementale, les frais reliés aux études (frais d'inscription, matériel et livres scolaires) étaient en moyenne de $350 par étudiant-e du collégial pour l'année 1985-1986.[33] Par une simple indexation de ces coûts, on arrive à plus de $400 en 1990.

Par ailleurs, tel que nous l'avons analysé pour les niveaux primaire et secondaire, il semble que la tendance des administrations locales à accroître les frais directs aux usagères et usagers se manifeste clairement au collégial. A cet effet, citons quelques extraits du Conseil des collèges dans son analyse du financement du réseau collégial.

> "Avant l'ère des compressions budgétaires, le développement des sources externes de revenus ne faisait pas vraiment partie des moeurs des gestionnaires des Collèges. La diminution des ressources financières de l'Etat a probablement été le principal déclencheur d'un tel développement."[34]

---

32 La loi interdit effectivement les frais de scolarité pour les cours donnés à l'étudiant dont l'occupation principale est de recevoir l'enseignement dispensé. Toutefois, les collèges peuvent réglementer pour appliquer d'autres frais si le Ministre approuve.
Loi sur les collèges d'enseignement professionnel et général, L.R.Q., C-29, art. 24.

33 Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, Bureau de la statistique du Québec, août 1986.

34 L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-88, Conseil des collèges, avril 1987, p. 26.

Le même rapport mentionne que les collèges ont mis l'accent notamment sur "la vente des notes de cours" et "l'augmentation des frais spéciaux payés lors de l'inscription."[35] Puis, le Conseil des Collèges ajoute:

> "Il faut toutefois remarquer que, parmi les sources de revenus développées, quelques-unes affectent directement les dépenses monétaires liées à la poursuite d'études de niveau collégial et, par voie de conséquence, ont des effets négatifs sur l'accessibilité aux études post-secondaires."[36]

D'un côté, le Ministère responsable parle de gratuité scolaire au collégial et de l'autre, ses propres politiques de financement obligent les institutions d'enseignement à trouver des moyens de combler le manque à gagner par des mesures qui contournent la loi. Il y a là une situation de glissement en matière de financement qui, bien qu'elle ne reporte que partiellement pour le moment les charges financières sur les usagères et usagers, nous éloigne de plus en plus d'un réseau public gratuit financé par les fonds généraux de l'Etat.

Enfin, du côté universitaire, la charge financière directe des usagères et usagers est encore plus lourde et prend notamment la forme de frais de scolarité. Selon l'étude gouvernementale mentionnée plus haut (Bureau de la statistique du Québec, 1986), il en coûtait en moyenne en 1985-86, $920 par étudiant-e pour les frais de scolarité, le matériel et les livres scolaires.

Les frais de scolarité n'ont pas augmenté au Québec depuis plus de vingt ans (1969) et leur contribution au financement des universités a diminué graduellement pour se situer aujourd'hui à quelque 6% du budget des

---

[35] Ibid., p. 27.

[36] Ibid., p. 27.

universités québécoises alors qu'ils représentent environ 14% du budget des universités ontariennes. Si on considère uniquement les frais de scolarité, ils sont en moyenne de $540 par année au Québec alors que la moyenne dans les universités canadiennes est de $1500.[37]

Dans les quelques lignes qui précèdent se trouvent les principaux arguments du gouvernement Bourassa pour justifier la hausse substantielle des frais de scolarité dans les universités québécoises annoncée par le Ministre Claude Ryan. Résumons-les:

1. Les frais n'ont pas augmenté depuis 1969 au Québec.

2. Ailleurs, les frais sont beaucoup plus élevés.

3. Les étudiant-e-s ne contribuent pas suffisamment au financement des universités.

Ainsi, le dégel propose une hausse de 130%, soit de $540 en 1989 à $890 en 1990 à $1240 en 1991 avec une marge supplémentaire de 10% à la discrétion des universités. A ce niveau, les frais représenteront autour de 13% du budget des universités québécoises. Si on avait indexé les frais depuis 1969, ils seraient à un peu plus de $2000 actuellement, renforce le ministre Ryan et les partisans de la hausse. Après 1991, le projet parle d'une formule d'indexation à déterminer. En terme d'entrées additionnelles, en 1991, les hausses amèneront autour de $80 millions dans l'ensemble des universités au Québec, ce qui ne comble pas leur sous-financement.

Les partisans du dégel, en plus du caractère non-déraisonnable de la hausse, invoquent l'argument qu'il est normal que les étudiant-e-s payent davantage pour un service dont ils et elles bénéficieront tout au long de leur

---

37 Frais de scolarité et de subsistance dans les universités canadiennes 1986-87 et 1987-88, Statistique Canada, Catalogue 81-219.

vie notamment par des revenus futurs probablement améliorés grâce à leurs études.

Dans la foulée de ce que nous avons analysé en matière de tendance au désengagement de l'Etat dans le financement de l'éducation et de transfert du fardeau aux usagères et usagers de charges directes de plus en plus lourdes, ni le dégel des frais de scolarité à l'université, ni le discours qui l'accompagne, ne doivent nous surprendre. Du primaire à l'université, ce qui est remis en cause et qui s'exprime un peu maladroitement à travers la notion de gratuité scolaire, c'est le financement d'un service qu'on traite de moins en moins comme un bien public financé par les usagères et usagers via le régime fiscal. Si on considère que l'éducation est un bien public dont l'accès ne doit pas être limité notamment par les coûts de fréquentation scolaire (ce qui n'est pas le seul obstacle à l'accessibilité), alors on doit défendre son financement entier par le biais des impôts des entreprises et des individus via un régime fiscal progressif, ce qui tient compte alors de la capacité de payer des divers contribuables.

Il n'est pas étonnant de constater le parallèle entre le discours qui supporte le dégel des frais de scolarité à l'université et le discours qui prône l'introduction de frais aux usagères et usagers dans les services de santé du Québec. Dans la logique qu'il est normal que l'étudiant paie pour un service dont il bénéficiera longtemps, comment contester qu'il serait normal qu'un patient paie pour une santé dont il sera le premier à profiter suite à une intervention chirurgicale.

On voit bien, par ailleurs, que le danger de s'enfermer dans la logique gouvernementale concernant le financement des services d'éducation nous conduit à ne pas remédier au problème de sous-financement de ces services. Le débat doit être ramené à son véritable niveau: l'éducation est-elle un bien public dont l'accès doit être universel? Son financement ne devrait-il pas se faire selon la richesse relative des individus et des entreprises à travers une fiscalité réellement progressive? Il s'agit beaucoup plus d'une question relevant d'un choix de société que d'une question relevant d'une

problématique comptable. En privatisant l'éducation davantage, on n'élimine pas les besoins de financement, on les fait porter différemment par les individus.

Quant on considère l'évolution des besoins en éducation (que nous traiterons davantage plus loin), il est impérieux que des choix collectifs à l'égard des questions que nous venons de soulever, se fassent dans les plus brefs délais car on risque fort de se retrouver devant un état de fait qu'il sera difficile de combattre plus tard. C'est en particulier parce qu'il connaît l'avenir des besoins en éducation que le gouvernement québécois (le fédéral aussi) amorce et même a déjà amorcé un transfert des responsabilités financières vers des charges directement assumées par les individus. La CSN doit contribuer au débat public nécessaire sur ces questions pendant que des choix sont encore possibles pour enrayer la tendance injuste socialement et économiquement dans laquelle les responsables politiques nous ont engagés.

2.3.3.1 L'aide financière aux clientèles

Dans la foulée des réformes liées à l'éducation au cours des années '60, le gouvernement du Québec adopta une loi en 1966 qui établissait les bases du régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants des niveaux collégial et universitaire. Sauf pour des ajustements ponctuels, la loi n'a été revue dans son ensemble qu'en 1974. Après 15 années sans révision globale, le gouvernement a proposé en 1989 une série de modifications à ce régime qui devraient normalement donner lieu à une nouvelle loi en 1990. La CSN a d'ailleurs déposé un mémoire[38] lors de la Commission parlementaire chargée d'étudier les propositions du projet de loi.

---

[38] Mémoire de la Confédération des syndicats nationaux à la Commission de l'éducation concernant la Loi sur l'aide financière aux étudiants, février 1990.

Le principe de base du régime est de rendre les études post-secondaires plus accessibles en accordant une aide financière à ceux et celles dont les ressources financières sont insuffisantes. Le support de l'Etat se veut toutefois complémentaire à l'effort financier personnel et familial de l'étudiante et de l'étudiant. C'est suite à l'analyse de cet effort que le gouvernement accorde d'abord un prêt remboursable après la fin des études, puis une bourse si nécessaire. Pour la majorité des étudiantes et étudiants toutefois (55%), il n'y a aucune aide financière en vertu du régime des prêts et bourses.

En 1988-1989, $245 millions furent accordés en prêts et $165 millions en bourses pour un total de $410 millions d'aide financière. Il faut préciser cependant que le coût réel pour le gouvernement en ce qui a trait aux prêts ne porte que sur le paiement des intérêts des prêts. En effet, pour l'année 1988-89, par exemple, les $245 millions de prêts ne constituent pas un déboursé pour le gouvernement mais plutôt un endossement pour cette somme que les étudiantes et étudiants pourront emprunter dans les institutions financières. Si le gouvernement paye un intérêt de 10% alors les $245 millions représentent un coût en intérêts de $24.5 millions par année pour la période de fréquentation scolaire des étudiantes et étudiants concernés.

Il est intéressant de constater qu'au cours des dernières années, le poids relatif des prêts dans l'aide financière s'est accru par rapport à celui des bourses. Ainsi, en 1977-1978, la part relative des deux étaient égale, puis la part des bourses a cru jusqu'à atteindre 53% du total en 1981-82 et en 1988-89, elle ne représente plus que 40% du total de l'aide financière.[39]

Donc, l'aide financière aux étudiantes et étudiants prend de plus en plus la forme, depuis quelques années, de prêts, ce qui augmente d'autant

---

[39] Selon les données publiées in: Le système d'aide financière aux étudiants. Avis du Conseil des universités au Ministre de l'enseignement supérieur et de la Science, 1988, p. 36; et in: L'aide financière aux étudiants dans les années 90. Orientations gouvernementales. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, avril 1989.

l'endettement durant les années d'études. C'est en 1986-87 que la situation des bourses s'est véritablement détériorée alors que leur nombre a chute de 9.3% et leur valeur moyenne de 11.9% bien que l'effectif scolaire est demeuré relativement stable et que le coût de la vie a augmenté de 4.9%.[40]

De plus, il semble que cette tendance se maintiendra avec la réforme que propose le gouvernement puisque ses prévisions des impacts de la réforme amèneraient le volume des bourses en 1990-1991 à quelques $11 millions de moins qu'en 1985-1986 et le volume des prêts à quelques $60 millions de plus. Cela s'inscrit dans deux argumentations gouvernementales, à savoir qu'il faut rapprocher notre régime de celui des autres provinces (notamment de l'Ontario) et que l'étudiant doit assumer les coûts d'une formation dont il sera le premier à bénéficier plus tard.

Il est assez généralement reconnu que le régime québécois des prêts et bourses est avantageux à maints égards par rapport à d'autres tel que celui de l'Ontario. Le prêt annuel moyen est supérieur en Ontario et la bourse, inférieure. Il en résulte une situation d'endettement plus importante pour l'étudiante et l'étudiant de cette province. La réforme proposée par le gouvernement du Québec ramènera toutefois la partie de l'aide allouée en bourses à peu près au même pourcentage qu'en Ontario.

Il faut se questionner sur cette harmonisation à la baisse du régime québécois. Le choix d'avoir un régime plus généreux au Québec reposait sur le constat du retard de la population québécoise en matière de scolarisation. Or, bien qu'un rattrapage important ait été fait (nous reviendrons plus loin sur cet aspect) il reste encore un écart à combler avec l'Ontario. Croit-on vraiment au gouvernement qu'on peut annuler les avantages spécifiques du régime québécois de prêts et bourses tout en conservant des chances de rattraper rapidement l'Ontario au niveau de la fréquentation scolaire post-secondaire? Il est permis d'en douter sérieusement. Pourquoi courir le risque de constater

---

[40] Le Québec statistique, 59e édition, Gouvernement du Québec, 1989, p. 855.

des impacts négatifs coûteux dans quelques années par rapport à ce qu'il en coûterait de maintenir les avantages actuels ? D'autre part, il faut souligner que la situation économique du Québec n'est pas la même qu'en Ontario et à cet égard, la perspective d'un emploi pour les étudiantes et les étudiants est plus mince au Québec compte-tenu du chômage toujours plus élevé qu'en Ontario.

L'idée que les étudiantes et étudiants doivent assumer davantage le coût de leur formation s'inscrit dans le même raisonnement qui conduit à la proposition de dégel des frais de scolarité. Il est évident, d'ailleurs, que la réforme du régime des prêts et bourses que propose le gouvernement québécois se veut un baume par rapport au dégel des frais de scolarité. Tant le moment choisi pour annoncer cette réforme que l'origine de son financement le démontrent. Ainsi, dans la proposition du dégel des frais de scolarité, le gouvernement dit qu'environ 20% des revenus générés serviront à accroître l'aide financière aux étudiantes et étudiants. En effet, les revenus générés par la proposition de hausse des frais de scolarité seront de $104 millions en 1991-1992 dont $21 millions seront alloués au régime de prêts et bourses. Les étudiantes et étudiants contribueront de la sorte à financer en partie un régime d'aide financière destiné à les soutenir . Le gouvernement applique ainsi une mesure de redistribution des revenus à l'intérieur du même groupe d'étudiantes et étudiants. On accroît la charge financière de ce groupe par les frais de scolarité mais une partie de l'argent ainsi récolté retournera aux plus pauvres d'entre eux pour compenser la hausse subie !

C'est ce principe de redistribution des revenus que nous voudrions voir appliqué par le biais du régime fiscal mais en faisant payer ceux qui sont réellement en mesure de payer davantage soit les particuliers fortunés et les entreprises. Il est plutôt odieux de constater que non seulement le gouvernement veut de moins en moins appliquer ce principe de façon universelle mais qu'en plus il l'impose à des groupes particuliers socio-économiquement faibles.

En plus de ce principe plutôt cynique de financement de la réforme des prêts et bourses, il faut ajouter que les sommes récoltées dans les poches des étudiantes et étudiants par la hausse des frais de scolarité payeront la totalité du coût de la réforme des prêts et bourses. En effet, lorsque cette réforme sera appliquée entièrement, soit probablement en 1991-1992, il en coûtera un déboursé additionnel d'environ $21 millions pour le gouvernement soit exactement les sommes qui proviendront de la hausse des frais de scolarité et qui seront affectées au régime des prêts et bourses.[41] Autrement dit, les étudiantes et étudiants se paient eux-mêmes un aménagement de leur régime d'aide financière. Comme désengagement de l'Etat, on peut difficilement trouver mieux et le gouvernement ose même s'attribuer les mérites de cet effort financier.

Il semble donc que le gouvernement applique à son programme d'aide aux clientèles la même orientation générale qu'il poursuit depuis les années '80 : désengagement de l'Etat en matière de financement et report sur les usagères et usagers de charges financières de plus en plus lourdes, qui résultent en des programmes de moins en moins universels et financés de façon de plus en plus régressive.

Dans le cas des étudiantes et étudiants qui devront recourir aux prêts et bourses, il faut souligner que les montants de prêts maxima (plafond qu'il faut atteindre avant d'avoir droit à une bourse) sont de $1,820 par année au niveau collégial et $2,380 au premier cycle universitaire. Ainsi, sans tenir compte que ces montants augmentent à chaque année, toute personne qui nécessite de recourir à cette aide durant deux années de collégial et trois années d'universités, cumule un endettement minimum de près de $11,000 sans nécessairement avoir eu de bourses par surcroît. On doit se demander sérieusement dans quelle mesure ce niveau d'endettement anticipé constitue un

---

41 Le document de consultation du gouvernement sur la réforme de l'aide financière fait état de déboursés additionnels de $18.5 millions en bourses auxquelles nous ajoutons environ $3 millions en intérêts payés par le gouvernement sur l'aide additionnelle octroyée sous forme de prêts.

frein à l'accès aux études post-secondaires surtout chez les étudiantes et étudiants dont l'origine socio-économique comporte d'autres obstacles (familiaux, économiques, culturels, etc.) à la poursuite d'études. De façon générale, avec un marché du travail qui révèle bon an mal an autour de 10% de chômage (soit beaucoup plus qu'en Ontario et aux Etats-Unis), la perspective d'accumuler au-delà de $10,000 de dettes lors de ses études est encore plus insécurisante.

Les retards du Québec en matière d'éducation, sa situation économique précaire relativement à l'Ontario en particulier devraient constituer deux motifs sérieux pour que le Québec investisse davantage dans un régime de prêts et bourses qui permette une fréquentation scolaire accrue et ce, à un faible niveau d'endettement. Vouloir diminuer notre régime en s'orientant sur le voisin, c'est nier nos besoins spécifiques et cela peut miner davantage notre développement économique et social.

2.3.4. Financement du réseau privé

Le gouvernement du Québec subventionne les établissements privés déclarés d'intérêt public ou reconnus aux fins de subventions. Ces établissements se retrouvent aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, bien que la plus grosse clientèle scolaire soit nettement concentrée au secondaire (près des deux tiers de la clientèle des trois ordres du privé s'y retrouve). En fait, l'étiquette d'école privée est plutôt trompeuse compte tenu des subventions qui viennent du gouvernement. Celui-ci octroie un montant de base pour chaque élève inscrit, plus un montant pour les bâtiments utilisés aux fins de l'enseignement. Ainsi, le gouvernement est le principal pourvoyeur de fonds des écoles dites privées fournissant en 1985-1986, 64% des revenus des

établissements privés, alors que 23% provenait des frais de scolarité et 13% de dons divers.[42]

En 1989-1990, le gouvernement du Québec a versé $359 millions aux écoles privées des trois ordres d'enseignement, soit 4.3% du budget total des deux ministères responsables de l'éducation.[43] Il s'agit d'une légère augmentation du poids relatif des subventions à l'école privée puisqu'au cours des années '70, le pourcentage se situait à 3.8% du budget total des deux ministères. C'est surtout au niveau primaire et secondaire que la part de l'enseignement privé dans le budget total du ministère de l'Education a cru, passant de 4.2% en 1976-1977 à 5.5% en 1989-1990. Cette augmentation des subventions gouvernementales correspond essentiellement au fait que les clienteles qui fréquentent l'école privée ont augmenté sensiblement. Du primaire au collégial, entre 1981-1982 et 1987-1988, la clientèle du privé a cru de 15.6% alors que celle du public a diminué de 6.5%.[44] Avec un mode de subvention relié aux inscriptions étudiantes, il va de soi que le financement public dirigé vers les écoles privées prend de plus en plus d'importance.

Nous devons nous interroger sur cette croissance du secteur dit privé en éducation. D'abord, à quoi attribuer le fait qu'il soit en croissance pendant que les effectifs du réseau public d'éducation sont en baisse ? Qu'est-ce qui attire les parents vers l'école privé ? On peut penser bien sûr à des raisons connues souvent mentionnées : l'encadrement des élèves, la "réputation" du privé, les programmes d'enseignement particulier (projets éducatifs), la discipline, la tradition de certaines écoles, etc. Il faut se

---

[42] Comparaison de la dépense par élève dans les commissions scolaires et dans les établissements d'enseignement privés en 1985-86, Benedykta Ristic, Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, 1988, p. 30.

[43] Selon les données des documents budgétaires du Ministère des Finances du Québec.

[44] Statistique sur l'évolution de la situation financière des établissements d'enseignement privés du Québec de 1980-1981 à 1987-1988, Regroupement de l'enseignement privé au Québec, février 1989.

demander toutefois dans quelle mesure les compressions budgétaires du secteur public et les nouvelles pratiques de tarification qui y ont vu le jour, ne deviennent pas un élément de décision additionnel pour certains parents. S'il faut payer pour certains services à l'école publique (surveillance, garde scolaire, transport, frais divers) et qu'en plus, elle offre moins de services ou dans de plus mauvaises conditions qu'auparavant (services professionnels ou d'enseignement, services spécialisés pour clientèle spécifiques) alors ne rétrécit-on pas la marge qui fait choisir le public ou le privé ?

D'autre part, le développement du privé a des incidences sur l'école publique. Cette dernière, se voyant concurrencée par le privé, doit chercher à s'attirer des clientèles notamment par le recours fréquent à la publicité. S'agit-il là d'une saine émulation pour le réseau public ? Cela accroit-il la qualité de l'éducation ? S'agit-il d'un bon usage des argents publics qui sont de plus en plus limités ? Nous en doutons sérieusement. L'école publique est un service collectif universel qui devrait consacrer ses ressources à l'enseignement et répondre aux besoins des clientèles. L'usage de la publicité et le déplacement des clientèles qui pourrait en résulter n'ajoute rien au système d'éducation dans son ensemble.

A notre avis, il faut réfléchir autour des tendances à un développement du réseau privé. Or, sa source principale correspond à un droit de sélection des clientèles que le gouvernement permet aux institutions privées et à l'existence de frais de scolarité qui empêchent un libre-accès, étant une contrainte économique importante pour bon nombre de familles. Si le gouvernement retirait le droit de sélection par les institutions, il resterait une sélection économique reliée aux frais de scolarité. Toutefois, comme le gouvernement ne subventionne pas entièrement l'enseignement à l'école privée, retirer à celle-ci les frais de scolarité qui représentent autour de 23% de ses revenus, signifie, à toutes fins pratiques, la faillite de ce réseau.

On peut déjà entendre, par ailleurs, l'argument des défenseurs du privé à l'effet que ce réseau coûte moins cher par étudiant à l'Etat que le réseau public et qu'il n'y a rien de mal à demander à ceux et celles qui

peuvent se le permettre, de verser des frais de scolarité. Cela n'enlève rien aux autres, dira-t-on en substance. Et bien si, justement. Cela enlève à un réseau public universel des centaines de millions de dollars que l'Etat concède au privé pour permettre à ceux et celles qui en ont les moyens, d'assumer moins d'un quart du coût d'un bien privé réservé à une certaine clientèle mais payé essentiellement par tout le monde. Tolérerait-on que l'Etat subventionne de façon aussi importante tout autre produit ou service pour le rendre accessible à la couche la plus aisée de la population?

Il ne faut pas oublier, cependant, que quelques 120,000 étudiant-e-s fréquentent l'école privée subventionnée et que l'abolition de ce réseau ou de ses prérogatives, ne ferait pas disparaître pour autant les besoins en éducation de ces clientèles. Prôner l'abolition du réseau privé signifie que le réseau public doit absorber 120,000 étudiant-e-s de plus. C'est demander à l'Etat de financer cette clientèle au même titre que celle du public puisqu'elle serait intégrée au réseau public du fait de la disparition de leur école privée.

L'éducation que reçoivent les jeunes constitue un élément majeur dans la détermination des rapports sociaux. Permettre, en accordant des droits exclusifs à l'école dite privée, une division dans l'éducation ne peut que contribuer à maintenir et même accroître les inégalités sociales et économiques que nous devrions, par ailleurs, choisir de combattre. Il y va, à notre avis, d'une question d'équité lorsque nous tolérons de payer collectivement à même nos impôts pour un droit réservé à une clientèle généralement aisé économiquement. Cela est d'autant plus inéquitable que le réseau public est de plus en plus attaqué par le sous-financement dont il souffre. Il y va également d'une question de recherche d'équité dans les rapports sociaux et économiques que nous voulons développer pour l'avenir et qui ne peut trouver d'assises dans une école qui s'appuie sur la sélection des clientèles.

C'est dans cette double recherche d'équité que nous devons nous situer à la CSN pour revendiquer que le gouvernement québécois vise à développer un seul réseau d'enseignement harmonisé dans ses règles de fonctionnement et de financement public entier. Cela ne contribuera pas à un

appauvrissement des projets pédagogiques des écoles, ni à celui de l'enseignement. Cela contribuera par contre à un enrichissement du tissu social en éliminant dans ses formes les plus évidentes la division socio-économique qu'on vit actuellement au Québec avec la co-existence d'un réseau public et d'un réseau quasi-public réservé qu'on appelle "réseau privé".

2.3.5 Financement de l'éducation des adultes

Le secteur de l'éducation des adultes a connu une expansion rapide au cours des dix dernières années en terme de fréquentation scolaire. Les transformations rapides du marché du travail constituent sans doute un élément déterminant de cette progression (nous y reviendrons plus loin). Au niveau primaire et secondaire, par exemple, le nombre d'adultes a cru de 165% entre 1981-82 et 1987-88.[45] (Rappelons que sur la même période les effectifs étudiants à l'enseignement de jour diminuaient de 6.5%). Le gouvernement du Québec a donc dû injecter de nouvelles ressources financières dans ce secteur au cours des dernières années. En plus du Ministère de l'Education et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu contribue de façon significative au financement de l'éducation des adultes. Une partie importante de la contribution de ce Ministère provient toutefois du gouvernement fédéral qui lui verse annuellement les sommes déterminées par les Accords Canada-Québec.

Comme nous l'avons indiqué dans une partie précédente toutefois, globalement le fédéral se désengage depuis quelques années du domaine de l'éducation et par surcroît, du côté de la formation des adultes, il y a un déplacement des sommes consenties vers la formation en entreprise au détriment de la formation dans les établissements scolaires. Pour donner une indication de ce désengagement fédéral, soulignons que les Accords Canada-Québec signés en février 1986 ont eu pour effet de maintenir au même niveau

---

[45] Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1989, p. 60.

absolu qu'en 1985 (soit $139 millions) la contribution du fédéral à l'éducation des adultes en établissement au Québec (secondaire et collégial) pour les années 1987 à 1989.[46] Pendant ce temps, les effectifs adultes au secondaire et au collégial ont cru d'environ 33%.

Autrement dit, ces chiffres indiquent que la contribution du fédéral par étudiant-adulte dans les établissements secondaires et collégiaux du Québec est passée d'environ $600 en 1985 à $450 en 1988-89 et cela sans tenir compte que l'inflation a grugé autour de 20% de ce $450 au cours de la période.

Ce retrait graduel du fédéral d'un secteur en pleine croissance inquiète, à juste titre d'ailleurs, le gouvernement du Québec. Ce dernier a même suggéré dans un document budgétaire[47] que le fédéral se retire complètement de ce champ d'intervention (moyennant une compensation sur le plan du partage de la fiscalité) plutôt que de se retirer en douce comme il le fait. Nous reviendrons dans une autre section sur l'importance d'une position claire du Québec envers le fédéral à l'égard de l'éducation des adultes, compte tenu notamment de l'évolution du marché du travail.

Bien que la clientèle-adulte ait augmenté régulièrement et substantiellement depuis la fin des années '70, ce n'est que depuis 1984-85 que des ressources additionnelles significatives ont été injectées dans le secteur de l'éducation des adultes. Malgré cela, l'éducation des adultes apparaît toujours comme un secteur négligé en éducation. Ainsi, les dépenses de ce secteur représentaient 3.8% de l'ensemble des dépenses des commissions scolaires en 1980-81 et malgré une augmentation fulgurante de la clientèle, ce pourcentage n'était qu'à 5.6% en 1987-88. La dépense en dollars constants (une fois l'effet

---

[46] Données rapportées in L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?, Paul Bélanger et Ndia-Bintu Kayembe, Conseil des Collèges, 1988, p. 35.

[47] Discours sur le budget 1987-88, Ministère des Finances, Gouvernement du Québec, annexe F, p. 23, avril 1987.

de l'inflation retiré) par étudiant-adulte dans les commissions scolaires est passée de $826 en 1981-82 à $526 en 1987-88.[48]

Au collégial, le budget de l'éducation des adultes a représenté environ 7% du budget total de l'enseignement régulier de 1981-82 à 1985-86. Pourtant sur cette même période, la clientèle adulte a cru de 22% alors que la clientèle régulière a cru de 12%. Avec une telle différence de croissance de clientèle, les deux secteurs d'enseignement ont connu la même croissance budgétaire soit 23%.[49] Quant on sait que les budgets alloués à l'enseignement régulier, compte tenu de l'inflation, correspondent à d'importantes compressions budgétaires au cours de ces années, on déduit facilement que les compressions ont été d'autant plus lourdes à l'éducation des adultes. Chose certaine, la croissance des clientèles adultes au collégial est très nettement en-deçà de celle observée précédemment au niveau secondaire (22% entre 1981-82 et 1985-86 contre 88% au secondaire). Selon une étude du Conseil des Collèges, malgré la croissance des clientèles à l'éducation des adultes au collégial, ce secteur demeure "en état de sous-développement par rapport à ce qui se passe soit ailleurs au Canada soit dans l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec".[50]

Malheureusement, il ne semble pas que l'on se dirige vers une amélioration de l'état du financement du secteur de l'éducation des adultes et on risque fort d'assister là aussi à un transfert de charges financières de plus en plus lourdes, directement vers les usagères et usagers. Par exemple, en mai 1989, le gouvernement du Québec a décidé de limiter le temps durant lequel un adulte peut être financé par le Ministère de l'éducation pour un programme d'études secondaires à 2 000 heures de fréquentation. Après cette période, la commission scolaire ne reçoit plus de subvention pour l'étudiant-e et se voit alors dans l'obligation de faire payer pour la poursuite des études.[51] Cette

---

[48] Données fournies dans Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, op. cit.

[49] L'éducation des adultes au collégial, op. cit.

[50] Ibid., p. 13

[51] Voir NOUVELLES CSN du 16 février 1990, p. 5-6.

contrainte n'existait pas auparavant et il y a tout lieu de croire que ce "ticket modérateur" se généralisera et transférera graduellement un fardeau financier sur les usagères et usagers.

Au niveau collégial, les adultes déboursent des frais de scolarité pour tous les cours suivis à moins d'être inscrits à temps plein ce qui est quasi-inconciliable avec le fait d'être actif sur le marché du travail. En 1987, ces frais variaient entre $30 et $300 par cours suivis.[53] De telles charges financières sont lourdes à supporter pour la majorité de ceux et celles qui veulent mettre à jour leurs compétences ou se recycler. Malgré les demandes du Conseil des Collèges (entre autres), pour rendre gratuites les études à temps partiel pour les adultes, le gouvernement continue de pratiquer un sous-financement des institutions qui obligent celles-ci à maintenir et même accroître la tarification directe aux usagères et usagers.

Comme nous le verrons plus en détail plus loin, les besoins croissants de mise à jour, de recyclage et de perfectionnement des adultes nécessiteront que les institutions publiques d'enseignement puisse répondre de façon adéquate aux besoins de la clientèle adulte. Pour ce faire, le gouvernement ne peut pas considérer le secteur de l'éducation des adultes comme le parent pauvre de l'éducation ou comme un secteur secondaire par rapport à l'enseignement régulier. Il doit considérer aussi sérieusement les besoins de financement du secteur des adultes que ceux de l'enseignement régulier. D'autre part, il faut là aussi renverser la tendance à faire porter par les clientèles un coût toujours plus grand pour accéder à l'éducation des adultes.

Au moment des audiences de la Commission Jean en 1981, la CSN plaçait comme première revendication: "l'accessibilité et la gratuité de

---

[53] Selon l'étude de P. Bélanger et N.B. Kayembe, op. cit., p. 46.

l'enseignement aux adultes, à tous les niveaux".[53] Compte tenu des besoins croissants en éducation des adultes qui se dessinent déjà depuis quelques années notamment aux niveaux secondaire et collégial, et compte tenu de la tendance à imposer de plus en plus de frais de scolarité aux clientèles de ces niveaux d'enseignement, il nous semble qu'il faudrait, à tout le moins, obtenir que l'éducation des adultes soit gratuite aux niveaux où l'enseignement régulier l'est déjà pour la très grande majorité des étudiantes et étudiants.

2.4 Les ressources humaines

Les ressources humaines ont toujours été centrales dans le monde de l'éducation au Québec. Plus que jamais, c'est sur ces ressources humaines que reposent tant la qualité que l'avenir du système d'éducation.

Nous identifierons d'abord les caractéristiques de ces ressources humaines pour ensuite décrire leurs conditions de travail et comment elles sont touchées par les nouvelles politiques de gestion de main-d'oeuvre et d'organisation du travail.

2.4.1 Caractéristiques des ressources humaines

Les ressources humaines du système d'éducation du Québec se divisent en plusieurs catégories de personnels; il y a le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel de soutien qui regroupe le personnel du secteur technique, du secteur administratif et du secteur manuel.

2.4.1.1 Evolution des effectifs des personnels durant les années '80

---

[53] Mémoire de la CSN à la Commission Jean sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, 20 février 1981, p. 29.

Pour analyser l'évolution des effectifs des personnels, il faut tenir compte de l'évolution des effectifs étudiants. Cela permet de situer le ratio de l'un par rapport à l'autre. C'est ce que nous présentons ici, pour les divers ordres d'enseignement.

a) Dans les commissions scolaires, il y avait en 1987-1988 en moyenne 16.6 élèves par enseignante et enseignant (comparativement à 16.9 aux Etats-Unis et à 19.7 en Ontario). Cependant, dans le contexte des fortes compressions budgétaires qui a prévalu au Québec au cours des années 1980, la tâche des enseignantes et enseignants a été augmentée. Ainsi, le nombre moyen d'élèves par enseignante et enseignant s'est légèrement accru (de 16.2 à 16.8 entre 1981 et 1987) en même temps que le personnel enseignant diminuait dû à la baisse de clientèle.Il est intéressant de comparer le volume des effectifs des personnels à la clientèle, ce que nous permet de faire le tableau suivant.

TABLEAU 2

Personnel des commissions scolaires,* selon la catégorie d'emploi Québec, 1982-1983 et 1986-1987

Catégorie d'emploi	1982-83	1986-87	Différence en %
Enseignant-e-s	66 005	60 110	-8%
Cadres et gérant-e-s	5 923	5 832	-1.5%
Professionnel-le-s	3 518	3 442	-2.2%
Personnels de soutien	18 294	17 299	-5.4%
Total	93 740	86 683	-7.5%
Elèves	1 091 686**	1 035 642	-5.1%

* en équivalent temps plein

** 1981-82

Source: Ministère de l'Education. Système d'information sur le personnel des commissions scolaires, direction des études économiques et démographiques.

L'augmentation de tâche du personnel enseignant (déjà traduite par l'augmentation du ratio prof/élève vu plus haut) apparaît la plus importante alors que le tableau suggère même un allègement de tâche pour le personnel cadre et gérant. Pour le personnel de soutien, la perte de 1,000 postes est proportionnelle à la baisse de clientèle. Cela n'indique pas toutefois la "précarisation" du travail sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Quant au personnel professionnel, le tableau indique que sa diminution est moindre que celle des effectifs scolaires. Cela cache toutefois la réalité d'une partie de la tâche qui incombe notamment à ce personnel à savoir les services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Or, ces effectifs ont augmenté de 33 % sur la période 1982-83 à 1986-87. On peut dès lors imaginer l'impact de cette hausse sur le personnel professionnel qui a décru ainsi que sur les autres personnels.

b) Dans les cégeps, l'augmentation des effectifs étudiants n'a pas provoqué une hausse équivalente des effectifs des personnels. On peut même constater une baisse des personnels professionnels et de soutien. Dans le cas du personnel enseignant, le tableau qui suit révèle l'ampleur de la hausse de leur tâche suite au décret de 1983.

TABLEAU 3

Enseignement collégial public,

Elèves et employé-e-s réguliers-ères*

à temps plein - 1981 et 1986

Elèves (du régulier)	118 048	137 150	+19 102 (+16.0)
Personnel enseignant	9 183	9 498	+ 315 (+ 3.4)
Professionnel non-enseignant	776	669	- 77 (- 9.9)
Personnel de soutien	4 930	4 743	- 187 (- 3.8)
Personnel cadre et gérant	707	845	+ 138 (+19.5)

Source: Direction générale de l'enseignement collégial, Fichier SPOC.

Dans une période de compressions budgétaires importantes, il est surprenant que le nombre de cadres ait augmenté dans une proportion supérieure (3.5 points de %) au nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Alors que le nombre de ces derniers augmente de 16 % le nombre de personnes travaillant auprès d'eux n'augmente que de 1 %. Pourtant, les services réclamées sont à la hausse tant à la bibliothèque qu'à la cafétéria, tant aux services sportifs qu'aux services audio-visuels, tant aux services pédagogiques ou administratifs qu'à l'entretien ménager, etc.

c) Dans les <u>universités</u>, la situation s'est aussi détériorée.

TABLEAU 4

Personnel* des universités, selon la catégorie d'emploi, Québec
1982-83 et 1985-86

Catégorie d'emploi	1982-83	1985-86	Différence en %
Direction **	1 405	1 621	+ 13.3
Professeurs/chercheurs	7 037	7 287	+ 3.4
Chargé-e-s de cours ***	5 426	5 864	+ 7.5
Auxiliaires (enseignement et recherche)	1 028	1 277	+ 19.5
Professionnel-le-s non-enseignant-e-s	2 305	2 297	- 0.3
Personnels de soutien	10 408	10 796	+ 3.6
Total	**27 610**	**29 142**	+ 5.3
Etudiant-e-s/temps plein	95 757	106 268	+ 9.9
Etudiant-e-s/temps partiel	40 109	42 696	+ 6.1

* en équivalent temps plein
** incluant le personnel de gérance
*** en équivalent temps plein (nombre de cours divisé par 4)

Source : MESS. Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire, Personnel et masses salariales dans les universités du Québec, formulaires financiers des universités pour l'année 1985-86.

Ce sont les effectifs professionnels qui sont les plus touchés étant la seule catégorie dont le nombre de personnes employées diminue alors que le nombre d'étudiantes et d'étudiants augmente de près de 10 %. Les cadres et gérants sont de nouveau les plus favorisés (hausse de 13 %). Quant au personnel enseignant, leur nombre total croît de 6.5 % (donc dans une proportion moindre que la clientèle). De plus, ce sont les deux catégories les plus précaires (personnel chargé de cours et auxilliaire) qui augmentent de façon significative (7,5% et 19,5% respectivement). Quant au personnel de soutien, leur croissance est encore inférieure à celle des effectifs étudiants.

Bref, dans la majorité des situations, le volume d'emploi est à la baisse; partout le sous-financement de l'école produit ses effets réducteurs sur l'emploi. Moins de postes dans le réseau scolaire signifie une tâche plus lourde pour les effectifs qui restent. Au moment où l'on clame qu'une formation de qualité est indispensable pour l'avenir du pays n'est-ce pas risqué de confier cette lourde tâche à du personnel de plus en plus surchargé? La CSN et ses fédérations doivent continuer de revendiquer des emplois et des bonnes conditions de travail pour les travailleuses et travailleurs du secteur de l'éducation, en luttant notamment contre la précarité du travail et ses effets sur la précarité des services.

2.4.1.2. Le sexe des effectifs

Il est intéressant d'analyser la place relative des hommes et des femmes dans l'éducation.

Le tableau suivant décrit bien la situation dans les commissions scolaires et les cégeps quant à la répartition du personnel par catégorie d'emploi et par sexe.

TABLEAU 5

Répartition du personnel des commissions scolaire et des cégeps, par catégorie d'emploi et par sexe, Québec, 1986-1987

Catégorie d'emploi	Hommes		Femmes		Total	Concentration	
						H	F
	n	%	n	%	n	%	
Commissions scolaires	36 753	42.4	49 930	57.6	86 683	..	..
Cadres	1 309	90.3	140	9.7	1 449	3.6	0.3
Principaux et adjoints	2 753	75.6	888	24.4	3 641	7.5	1.8
Gérants	634	85.4	108	14.6	742	1.7	0.2
Professionnels	2 017	58.6	1 425	41.4	3 442	5.5	2.9
Enseignants	21 670	36.1	38 440	63.9	60 110	58.9	77.0
Soutien technique	1 000	48.2	1 076	51.8	2 076	2.7	2.2
Soutien paratechnique	546	52.7	490	47.3	1 036	1.5	1.0
Soutien administratif	820	10.9	6 695	89.1	7 515	2.2	13.4
Ouvriers	1 260	99.8	3	0.2	1 263	3.4	0.0
Entretien et service	4 754	87.9	655	12.1	5 409	12.9	1.3
Cégeps	9 799	62.6	5 855	36.7	15 654	..	..
Cadres	556	89.1	68	10.9	624	5.7	1.2
Principaux et adjoints	..	..	..	..	..	..	..
Gérants	202	72.7	76	27.3	278	2.1	1.3
Professionnels	550	71.5	222	28.5	770	5.7	3.8
Enseignants	6 098	66.9	3 108	33.1	9 376	64.0	53.1
Soutien technique et paratechnique	632	62.6	357	37.4	1 489	9.5	9.0
Soutien administratif	329	16.0	1 729	84.0	2 058	3.4	29.5
Ouvriers	304	99.7	1	0.3	305	3.1	0.0
Entretien et service	650	87.4	94	12.6	744	6.7	1.6

Sources: Ministère de l'Éducation, Système d'information sur le personnel des commissions scolaires.
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Bulletin statistique, Recherche et développement.

Source: Le Québec statistique, éd. 1989, p. 866.

Dans les commissions scolaires, les femmes sont majoritaires (57.6 % de tous les emplois) bien qu'il faille préciser qu'elles sont surtout concentrées au niveau de l'école primaire. Elles sont également concentrées (77 %) dans le personnel enseignant où elles sont les deux tiers. Par contre, elles sont quasi absentes des postes de cadres et gérants (12 %). Chez le personnel de soutien, les femmes se retrouvent en grand nombre au soutien administratif (89 %) laissant le secteur entretien et service aux hommes dans une proportion semblable (88 %). La situation se répète pour le personnel de soutien des cégeps et le personnel technique. Les femmes sont un peu plus présentes chez les cadres et gérants des cégeps mais le contraire se produit chez les professionnelles et professionnels: 28.5 % alors qu'elles étaient 41.4 % au

niveau des commissions scolaires. Chez les enseignantes et enseignants de cégeps, les femmes ne constituent que le tiers du personnel enseignant.

Au niveau universitaire, les femmes sont encore moins bien représentées en nombre. En 1985, elles ne représentaient que 16.3 % en moyenne des professeurs à temps complet des universités du Québec.[84] Au Canada, les femmes représentent aussi 16 % des professeures et professeurs d'université. Le tableau suivant nous fait voir qu'en plus d'être très minoritaires, les femmes sont surtout présentes dans les rangs inférieurs des professeurs.

TABLEAU 6

Pourcentage des femmes parmi les professeurs d'université selon les rangs en 1982 au Canada

	HOMMES	FEMMES	% FEMMES /TOTAL	TOTAL
Titulaires	10 464	590	5	11 054
Agrégés	11 086	1 814	14	12 900
Adjoints	5 054	1 836	27	6 890
Rang inférieur à adjoint	881	655	43	1 536
Autres	1 092	607	36	1 699
Total	28 577	5 502	16	34 079

Source: M.-A. Bertrand. "La collégialité et les femmes." Nouvelles universitaires, Vol. 10, # 11, p. 3.

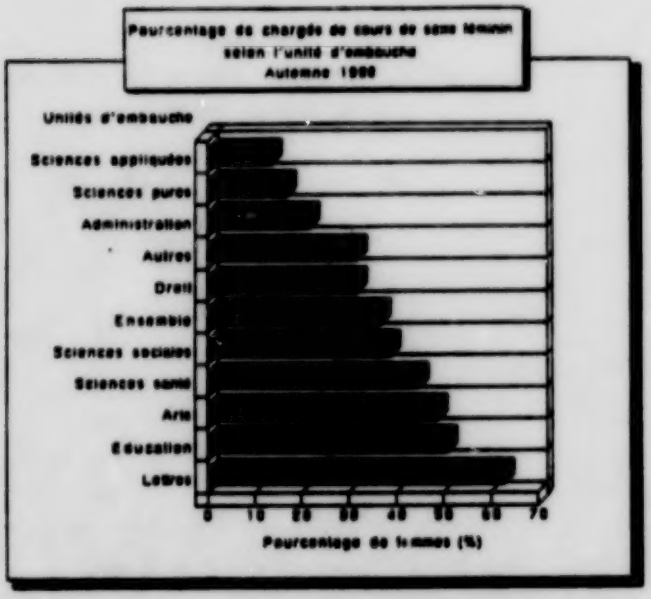
Au sein du groupe du personnel chargé de cours, la proportion des hommes et des femmes étaient respectivement de 64 % et 36 % au trimestre d'automne 1988.

---

[84] Voir le rapport de l'Enquête sur le personnel enseignant des universités québécoises, 1988, Conférence des recteurs, p. 14.

"Le croisement de la variable sexe avec l'unité d'embauche (voir graphique) démontre que la présence des femmes est plus élevée lorsque l'unité d'embauche regroupe des programmes appartenant à des secteurs disciplinaires où, par tradition, la présence féminine (comme professeure ou étudiante) est plus forte".[55]

GRAPHIQUE 4



Source: Les chargés de cours dans les Universités québécoises, Conseil des Universités, septembre 1989, p. 52.

[55] Les chargés de cours dans les Universités québécoises, Conseil des Universités, septembre 1989, p. 51.

Quant aux autres catégories de personnel, nous ne disposons pas de données, mais on peut supposer que la situation à l'université est comparable à ce qui prévaut aux autres niveaux.

La présence des femmes dans le réseau de l'éducation se développe progressivement sous le modèle connu. Les femmes sont majoritaires dans certaines unités d'embauche: soutien administratif et enseignement de niveau primaire. Leur représentation diminue à mesure que le statut de l'emploi s'élève ou s'oriente vers des catégories d'emplois traditionnellement masculins. La situation va en s'améliorant mais lentement et des programmes d'accès à l'égalité sont nécessaires pour soutenir la présence des femmes. Ces programmes sont encore peu développés, peu nombreux. La CSN doit continuer de soutenir les travailleuses et travailleurs pour gagner l'implantation de programmes efficaces d'accès à l'égalité dans tous les établissements du réseau de l'éducation. La démarche de conscientisation des membres est déjà avancée; il faut la poursuivre et gagner des conditions égales pour les femmes non seulement à l'embauche mais dans les autres conditions de travail. La lutte l'équité salariale s'inscrit aussi dans ce cadre; les gains faits lors des dernières négociations du secteur public sont à consolider et à élargir.

2.4.1.3 L'âge des effectifs

Le vieillissement du personnel enseignant s'inscrit dans le phénomène plus vaste de vieillissement de toute la population active et de dénatalité. Ainsi, une estimation du Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration établit à 6,7 millions le nombre des actifs de 45 à 64 ans en l'an 2001, alors qu'il n'est que 2 millions en 1985.[86] Le vieillissement des enseignantes et enseignants fait parler. Certains propos font ressortir les bons

---

[86] Les travailleurs âgés : crise imminente sur le marché du travail, Conseil consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration, août 1985, p.6 in Rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation, S'adapter pour gagner, mars 1989, p. 70.

côtés: des profs avec plus d'expérience sont plus compétents. D'autres s'inquiètent: sauront-ils se renouveler? S'adapter aux changements rapides? Resteront-ils accessibles et près des jeunes? Etc.

Le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires publiques du Québec a en moyenne 43 ans d'âge et 19 ans d'expérience; 50.7 % se retrouve dans le groupe d'âge des 35 à 44 ans. Dans les cégeps, en 1986-87, le personnel enseignant a environ 40 ans et 15 ans d'expérience, un peu moins que ceux et celles des commissions scolaires; 51 % des enseignantes et enseignants au régulier ont entre 35 et 44 ans.[87]

Dans les universités, le tableau suivant nous fait voir le vieillissement du corps professoral.

---

[87] Ces données proviennent du Secrétariat du Conseil du trésor, Service de la rémunération, avril 1988.

TABLEAU 7

Evolution du corps professoral par groupe d'âge

Ensemble des universités québécoises, 1975-1976 à 1986-1987

GOUPES D'AGE	29 et -	30-34	35-39	40-44	
1975-1976	710	1683	1539	1181	
1975-1976	10,2	24,2	20,7	17,0	
1986-1987	163	669	1261	1840	
1986-1987	2,1	8,5	15,9	23,3	
GROUPES D'AGE	**45-49**	**50-54**	**55-59**	**60 et +**	**TOUS**
1975-1976	859	525	322	244	6963
1975-1976	12,3	7,5	4,6	3,5	100,0
1986-1987	1507	1136	790	547	7913
1986-1987	19,0	14,4	10,0	6,9	100,0

SOURCE : Enquête sur le personnel enseignant des universités québécoises, 1975-1976 et 1986-1987. Conférence des recteurs.

La moyenne d'âge des professeures et professeurs est de 46 ans. En 1986-87, 10.6 % ont moins de 35 ans et 50.3 %, 45 ans et plus. C'est donc à l'université où le vieillissement des professeures et professeurs est le plus accentué.

Du côté du personnel chargé de cours, l'âge moyen se situait à 39 ans en 1988, plus des deux tiers (69%) ayant entre 31 et 45 ans.[88]

Même si l'âge du personnel professionnel et du personnel de soutien suscitent moins de controverse, le phénomène du vieillissement y est aussi

---

[88] Les chargés de cours dans les Universités québécoises, Conseil des Universités, Québec, 1989, p. 52.

présent mais de façon moins prononcée pour le personnel de soutien. Dans les cégeps, 17 % du personnel de soutien a 50 ans et plus et dans les commissions scolaires seulement 5.2 %. Alors qu'environ la moitié du personnel professionnel (48.8 % dans les commissions scolaires et 51 % dans les cégeps) et du personnel enseignant se situe dans les classes des 35 à 44 ans, le tiers seulement du personnel de soutien s'y retrouve (33 % dans les commissions scolaires et 33.6 % dans les cégeps) (données du Conseil du Trésor).

Le vieillissement du personnel du réseau scolaire pose la question du remplacement de cette main-d'oeuvre. Comment se fera-t-il? Comment le planifier? Formons-nous suffisamment de jeunes pour assurer la relève? Il semble que la problématique se pose différemment selon les ordres d'enseignement. On peut prévoir que les commissions scolaires auront besoin d'environ 2 100 enseignantes et enseignants par année d'ici l'an 2011 et autour de 300 autres dans les écoles privées. L'accélération du remplacement pourrait même se produire plus tôt si la tendance à la retraite anticipée (entre 55 et 64 ans) se confirme et selon l'évolution de la clientèle scolaire. Une étude du MEQ indique que les facultés de sciences de l'éducation devraient pouvoir couvrir ces besoins de main-d'oeuvre.[59]

Les cégeps bénéficient de quelques années supplémentaires pour planifier les remplacements des personnes retraitées. D'ailleurs, un comité paritaire formé lors de la dernière négociation du secteur public étudiera la situation du vieillissement chez les enseignantes et enseignants de cégep.

Selon une projection qualifiée de très conservatrice faite pour La Presse par le Bureau de la planification de l'Université de Montréal,[60] 2 660 des 7 863 professeures et professeurs des universités québécoises (34 %)

---

[59] Le Québec aura besoin d'au moins 48 000 nouveaux enseignants d'ici 20 ans, La Presse, André Pratte, 16 mai 1990, article portant sur une étude non encore publiée de Jean-Claude Bousquet du Ministère de l'éducation du Québec.

[60] Les profs, où est la relève?, La Presse, André Pratte, du 27 au 29 janvier 1990.

prendront leur retraite d'ici l'an 2005. Si on ajoute ceux qui quittent pour d'autres raisons, c'est plus de la moitié du corps professoral qu'il faudra remplacer. Selon le Conseil des universités, on peut penser à 500 embauches par année au cours des années '90.

Par ailleurs, plusieurs études citées dans un document du Conseil supérieur de l'éducation[61] traitant de la relation âge et travail démontrent que:

- la motivation au travail n'est pas affectée par l'âge, elle aurait même tendance à augmenter avec celui-ci;

- l'absentéisme est à peu près équivalent chez les personnes ainées (un peu plus longtemps) que chez les jeunes (plus souvent);

- les accidents de travail n'augmentent pas avec l'âge et même, ceux pouvant être prévenus avec du jugement, diminuent;

- les personnes ainées ne sont pas plus amères ou désabusées;

- il n'y a pas de relation entre l'âge et la capacité d'apprendre: le maintien et l'augmentation des capacités intellectuelles se font par de l'exercice et de l'entrainement;

- par ailleurs, certaines pratiques d'emploi défavorisent les personnes plus âgées, entre autres au niveau de l'engagement, du perfectionnement, etc.

Quant à la recherche :

---

61 Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement. Conseil supérieur de l'éducation, Avis au Ministère de l'éducation, mai 1985, p. 24 - 25.

"Il n'y a pas de corrélation absolue entre l'âge et la productivité scientifique.(...) Des différentes études publiées aux Etats-Unis sur le sujet, il ressort qu'avec l'âge, certains professeurs d'université abandonnent tout effort de recherche, soit qu'ils n'ont pas eu le succès escompté, soit qu'ils n'ont pas bénéficié de ressources suffisantes ou travaillé dans un milieu stimulant. Cependant, les mêmes recherches montrent que les chercheurs les plus productifs continuent d'être très actifs, et même plus actifs en vieillissant."[62]

En guise de conclusion, la question du vieillissement des effectifs nous amène surtout à penser au remplacement de ces effectifs au cours des prochaines années. A cet égard, les conditions de travail et de rémunération deviennent davantage cruciales. Après une décennie de compressions budgétaires et de détérioration des conditions de travail, le Québec est-il en mesure d'attirer les personnels nécessaires et compétents pour prendre la relève en éducation?

Dans cette foulée, nous reproduisons ici quelques lignes d'un rapport international de l'OCDE où était soulevée entre autre la problématique du remplacement des enseignantes et enseignants qui se pose dans plusieurs pays. Ce rapport mentionne que:

"Les maîtres et les professeurs subissent de plein fouet les effets des pressions et des difficultés nouvelles. Certains traversent une crise d'identité professionnelle. Beaucoup sont surchargés.(...) Les rémunérations doivent être suffisamment attrayantes pour qu'elles puissent concurrencer d'autres professions et les entreprises privées. Mais dans bien des pays, il est impossible de prévoir des échelles de salaires comparables. Il convient donc de faire une large place à la satisfaction dans le travail, aux conditions de service et à la

---

62 Les profs, où est la relève?, op. cit.

> reconnaissance du statut de l'enseignant dans la société. Si la situation ne s'améliore pas dans l'un au moins de ces domaines, aucun pays ne pourra s'étonner de constater qu'il est devenu impossible de recruter de nouveaux enseignants de qualité."[63]

Dans la même veine, le Conseil supérieur de l'éducation insiste sur la nécessité de valoriser le milieu de l'éducation notamment en regard du remplacement prochain d'une bonne partie du corps enseignant.

> "A l'heure actuelle, la profession enseignante est encore trop peu reconnue et valorisée. Ici comme aux Etats-Unis, en France, voire un peu partout en Occident, le prestige social de l'enseignant s'est érodé. Cela rend moins attrayant le choix de cette carrière et moins gratifiant l'exercice de cette profession. (...) L'enjeu est important pour l'avenir. Car, pour attirer de bons candidats et favoriser une reconnaissance sociale appropriée à la mission d'enseignement, il faudra miser sur tout ce qui contribue à lui donner un statut professionnel."[64]

2.4.1.4 Les diplômes

Dans le système d'éducation québécois, les exigences en terme de diplôme varient selon les ordres d'enseignement.

Au niveau primaire et secondaire, le personnel enseignant doit obtenir

---

[63] Les écoles et la qualité, un rapport international, OCDE, Paris, 1989, p. 151 - 152.

[64] Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 146 - 147.

du ministre une autorisation fondée sur la réussite du programme universitaire agréé de formation des maîtres et d'une période de 2 ans de probation.

Un diplôme du premier cycle universitaire spécialisé dans la matière à enseigner ou un équivalent reconnu est exigé pour enseigner au collégial. Plusieurs enseignantes et enseignants de l'enseignement technique ont souvent pris leur formation en dehors du système scolaire, dans une expérience de type industriel ou autres; ainsi, leur scolarité reconnue est moins élevée que celle de leurs collègues des disciplines.

TABLEAU 8

Enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier au collégial, selon le sexe, le diplôme de niveau le plus élevé détenu et le secteur dans lequel elle et ils enseignent

SEXE	NIVEAU DU DIPLOME	DISCIPLINES NOMBRE		SPECIALISATIONS NOMBRE	
Hommes	Secondaire	2%		8%	
	Postsecondaire	6%		9%	
	Collégial	4%		15%	
	1er cycle	56%		44%	
	2e cycle	19%		7%	
	3e cycle	6%		1%	
	Autres	7%		16%	
	TOTAL	100%	(3 928)	100%	(2 225)
Femmes	Secondaire	2%		5%	
	Postsecondaire	6%		6%	
	Collégial	6%		26%	
	1er cycle	55%		48%	
	2e cycle	18%		5%	
	3e cycle	5%		0,2%	
	Autres	8%		9%	
	TOTAL	100%	(1 472)	100%	(1 488)
Total	Secondaire	2%		7%	
	Postsecondaire	6%		8%	
	Collégial	5%		19%	
	1er cycle	56%		46%	
	2e cycle	18%		6%	
	3e cycle	6%		1%	
	Autres	7%		13%	
	TOTAL	100%	(5 400)	100%	(3 713)

Source: Caractéristiques des enseignantes et enseignants de Cégep 1983-1984, Bertrand Simpson, Conseil des Collèges, avril 1986, p. 41.

Le **Tableau 8** indique que la proportion d'enseignantes et d'enseignants détenant au moins un diplôme de niveau universitaire (1er, 2e ou 3e cycle) est de 79.5 % dans les disciplines et de 52.7 % dans les spécialisations. Ainsi, dans les spécialisations, 34 % en 1983-1984 ne possédaient pas de diplôme universitaire (13.1 % dans les disciplines). Les différences entre les deux sexes quant au diplôme de niveau le plus élevé obtenu sont faibles.

Le **Tableau 9** indique la scolarité des enseignantes et enseignants de cégeps par le nombre d'années de scolarité pertinentes. Rappelons qu'un 2e baccalauréat ou un certificat ajoute une ou des années de scolarité tout en restant du niveau du 1er cycle.

TABLEAU 9

Scolarité des enseignantes et enseignants au régulier 1985-86

(pour tous les statuts, y compris les chargé-e-s de cours)

SCOLARITE AU REGULIER	FEMMES	HOMMES	%
16 ANS	1 221	1 522	20%
17 ANS	1 271	1 646	21%
18 ANS	1 079	1 993	23%
19 ANS	1 080	2 236	32%
20 ANS	131	472	4%
	4 782	8 869	100%
EDUCATION DES ADULTES			
16 ANS	1 166	1 678	40%
17 ANS	665	1 043	24%
18 ANS	346	765	16%
19 ANS	304	1 065	19%
20 ANS	9	80	1%
	2 490	4 631	100%

Source : Direction générale de l'enseignement collégial, Fichier SPOC

On constate par ce tableau que 59 % des enseignantes et enseignants de cégep du secteur régulier en 1985-1986 ont 18 années d'étude et plus, et 36% à l'éducation des adultes.

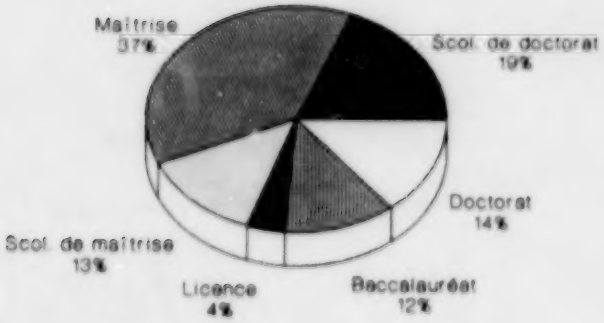
A l'université, 66.3 % des professeures et professeurs à temps complet ont un doctorat. Chez le personnel chargé de cours, 70% ont une maîtrise et plus.

GRAPHIQUE 5

Représentation graphique de la répartition des niveaux académiques atteints par les chargé-e-s de cours de l'ensemble des disciplines et des universités

Répartition des diplômes

toutes disciplines et universités



Source: Analyse et rapport. Les conditions de vie des chargées et chargés de cours affiliés à la FNEEQ, L. Huberdeau. FNEEQ, sept. 1989, p.14.

Cet aperçu de la formation du personnel enseignant du réseau public d'éducation révèle une scolarité générale assez élevée du corps enseignant. Cependant, un perfectionnement continu reste une nécessité. A titre d'exemple, dans les cégeps, le développement du programme Performa a répondu à un besoin.[65] Quoique populaire, ce programme ne réussit pas toutefois à répondre à tous les besoins, particulièrement ceux du secteur professionnel. Les stages en entreprise pourraient être plus accessibles, mieux organisés. Il faut aussi que le perfectionnement donne lieu à une reconnaissance salariale. De plus, il faut dénoncer le fait que les enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes soient exclues dans la détermination des budgets de perfectionnement.

A l'université, les professeures et professeurs ont accès au perfectionnement par les activités de recherche, colloques et contacts inter-universités en plus de leur congé sabbatique qui permet de bonnes conditions de perfectionnement. Il s'agit d'un congé spécifique à ce corps d'enseignants. Pour le personnel chargé de cours, la situation est différente. La récente étude du Conseil des universités indique :

> "...de nombreuses unités administratives ne voient pas la pertinence de consacrer des ressources au perfectionnement d'une main-d'oeuvre provisoire, qu'ils ne perçoivent pas globalement comme une relève potentielle."[66]

Certains établissements régis par une convention collective allouent un maigre budget pour aider le personnel chargé de cours à compléter leurs études. De façon générale, cela demeure trop peu. Compte tenu de la place importante de ce personnel dans l'enseignement universitaire, il faudrait viser

---

[65] Programme de perfectionnement des maîtres parrainé par l'Université de Sherbrooke et offert dans les cégeps participants.

[66] Les chargés de cours dans les Universités québécoises, Conseil des Universités, avis au MESS, septembre 1989, p. 97.

le développement et l'amélioration des programmes de perfectionnement pour le personnel chargé de cours, surtout dans la perspective des besoins importants de professeurs réguliers pour les prochaines années, que nous avons évoqués précédemment.

2.4.1.5. Le statut d'emploi

La précarité de l'emploi est un phénomène croissant dans tous les secteurs du marché du travail; le secteur de l'éducation ne fait pas exception. En partie conjoncturel, le phénomène est surtout considéré d'ordre structurel; cela est d'autant plus important de s'appliquer à bien le comprendre et à trouver la stratégie syndicale adaptée. La "précarisation" est une stratégie utilisée par les employeurs pour réduire les coûts de main-d'oeuvre; elle a tendance à s'accroître en période de ralentissement économique ou de compressions budgétaires. Avantageux à court terme pour l'employeur (plus flexible, salaires moindres, peu de bénéfices marginaux), le travail précaire devient désavantageux à moyen et long terme pour les institutions et le système d'éducation lui-même à cause de l'instabilité des personnels qu'il génère.

Compte tenu de l'utilisation massive du personnel chargé de cours qui est moins coûteux, c'est à l'université que la précarité est le plus répandue. Or, pour une personne chargée de cours dont c'est le seul revenu, le maximum de revenu atteignable est d'à peine $25 000 par année.

Si l'on considère l'ensemble des cours, le rapport du Conseil des universités évalue que le personnel chargé de cours en assume 39.2 %.[67]

De plus, le personnel chargé de cours augmente plus rapidement que les professeures et professeurs réguliers.

---

[67] Les chargés de cours des Universités québécoises, Conseil des universités, tableau 3, p. 31.

TABLEAU 10

Evolution des personnels et des étudiantes et étudiants en équivalence temps complet dans les universités québécoises de 1980-1981 à 1985-1986

Personnels et Clientèles	ANNEES 1980-81	1985-86	ECART EN % 1985-86/1980-81
Professeur*	7,536	7,937	5.3
Effectifs étudiants*	117,653	143,109	23.3
Autres catégories**	16,277	15,983	(1.8)
Nombre de chargé-e-s de cours***	20,428	23,452	14.8

* Statistique Canada
** MESS
*** Lire : nombre de cours assumés par des chargé-e-s de cours

Source: Groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université (rapport Archambault), mars 1989, p.79.

La précarité existe aussi chez les enseignantes et enseignants de niveau collégial. Une enquête de la FNEEQ menée en 1985 établit à 32.3 % la proportion de non-permanent-es (au régulier et à l'EDA). L'essentiel des cours du secteur de l'éducation des adultes et de la formation sur mesure est assumé par du personnel enseignant chargé de cours, payé à la leçon, avec peu de droits.

En utilisant les données du Conseil du trésor, on obtient un taux de 29.8 % des employés calculés en "équivalent temps complet" (E.T.C.); ce mode de calcul signifie que le nombre de personnes réelles touchées par la précarité est beaucoup plus important.

TABLEAU 11

Statut d'emploi chez les enseignantes et enseignants de cégep, enseignement régulier et aux adultes, 1986-1987

	Enseignement régulier	Enseignement aux adultes
Permanent temps complet	7 960	15
Non permanent temps complet	461	23
Non permanent temps partiel	989	11
Remplacement	225	-
Chargé de cours	194	1 479
Total	9 829	1 528
% de précarité	19 %	99 %

Source: Tableau construit à partir des données du Secrétariat du Conseil du Trésor, Service de la rémunération, 1988.

Dans les commissions scolaires, les précaires sont nombreux: temps partiel, remplacement, suppléance, etc. Là aussi, le secteur de l'éducation des adultes a des conditions de travail inférieures.

Le même calcul que pour le personnel enseignant de cégep donne 15.3 % (en E.T.C.) dont le statut est précaire. L'enseignement aux adultes, presqu'entièrement assumé par des précaires, emploie près de trois fois plus de personnel enseignant qu'au niveau collégial et au secteur des jeunes, les statuts précaires forment 19.9 % du personnel enseignant (en E.T.C.).

Le personnel de soutien a pu négocier des clauses de protection de l'emploi mais plusieurs emplois continuent d'être menacés.

"Les patrons ont récupéré à la gérance la plupart de nos classifications les plus intéressantes: entre 1981 et 1986, nous avons perdu 187 postes alors que les cadres et gérants en ont acquis 138".[68]

Le travail précaire s'est accru considérablement aussi:

"...travail à forfait, contrats individuels, stagiaires rémunérés ou pas qui fournissent une prestation de travail importante, travail occasionnel devenu permanent, augmentation des postes à temps partiel, augmentation du nombre de personnes salariées-élèves. On se débarasse des responsabilités vis-à-vis du personnel en les donnant à des contractants, on élimine le nombre de personnel syndiqué ayant des droits par convention collective..." [69]

Dans le Tableau numéro 12, le personnel de soutien précaire est évalué à 16 % dans les commissions scolaires et à 18 % dans les cégeps. Encore là, le nombre d'individus touchés est beaucoup plus important que les 2 927 E.T.C. des commissions scolaires et les 940 E.T.C. des cégeps.

---

[68] Après 20 ans, travailler au cégep a-t-il encore un sens? Denise Côté, in Documents du Colloque "VOIR LOIN", mars 1988, p. 3.

[69] Ibid.

TABLEAU 12

Statut d'emploi chez le personnel de soutien des commissions scolaires et des cégeps

1986-1987

	Commissions scolaires		Cégeps	
	ens. rég.	ens. adultes	ens. rég.	ens. adultes
Temps complet régulier	14 829	694	3 924	175
Temps partiel régulier	1 021	456	183	17
Temps complet régulier non permanent	1 422	-	-	-
Temps complet non régulier	28	-	-	-
Autres remplacements et occasionnels	-	-	837	103
Total	17 298	1 150	4 948	295
% de précarité	14,3%	39,7%	20,6%	34,9%

Source: Tableau construit à partir des données du secrétariat du Conseil du Trésor, Service de la rémunération, 1988.

Le personnel professionnel est aussi touché par la précarité. Une étude en comité paritaire sur la classification leur a permis de continuer à négocier la classification des emplois. Certaines de leurs fonctions sont accaparées par des cadres et gérants ou même par des enseignantes et enseignants, d'autres sont confiées à des sous-traitants ou à des chargés de projets moins pourvus de droits et les postes professionnels disparaissent. Le personnel professionnel a lui aussi beaucoup à faire pour protéger ses droits concernant le statut d'emploi.

Les mêmes calculs que pour les autres catégories de personnel donnent autour de 18 % (E.T.C.) de personnel professionnel à statut précaire dans les commissions scolaires et les cégeps.

TABLEAU 13

Statut d'emploi chez le personnel professionnel des commissions scolaires et des cégeps

1986-1987

	Commissions scolaires		Cégeps	
	ens. rég.	ens. adultes	ens. rég.	ens. adultes
Temps complet régulier	2 758	359	612	111
Temps partiel régulier	-	24	20	10
Temps complet régulier non permanent	204	-	-	-
Temps complet non régulier	55	-	-	-
Autres remplacements et occasionnels	425	-	75	58
Total	3 442	383	707	179
% de précarité	19.9 %	6.3 %	13.4 %	38 %

Source: Tableau construit à partir des données du Secrétariat du Conseil du trésor, Service de la rémunération, 1988.

Comme toutes ces données l'indiquent, le phénomène de la précarité est grandissant dans l'enseignement et ce, à tous les niveaux. Si les organisations syndicales ont mis de l'avant des revendications spécifiques pour améliorer les conditions des personnes à statut précaire et si des gains ont été effectués au cours des dernières années, il reste encore beaucoup à faire. Dans un milieu où les ressources humaines jouent un rôle si important, il faut s'orienter vers des mesures de stabilisation de l'emploi qui permettent aux individus qui travaillent dans l'éducation de pouvoir y planifier une carrière s'ils le désirent. La précarisation de l'emploi et l'instabilité qui en découle pour les personnels ne sont pas propices au développement de ressources humaines adéquates pour l'éducation. En ce sens, il est primordial que les syndicats poursuivent leurs démarches pour favoriser la participation à la vie syndicale des personnes à statut précaire et poursuivent dans la voie des revendications visant à améliorer leurs conditions de travail. Mais il faut aussi et surtout lutter contre la précarisation du travail, la dualisation du marché du travail et ce, non seulement dans l'éducation.

2.4.2. Autres considérations sur les conditions de travail

Au cours des dernières pages, nous avons décrit certains aspects des conditions de travail dans l'enseignement. D'autres questions doivent aussi être soulevées pour compléter ce portrait des conditions de travail.

Comme nous l'avons déjà dit, les personnels du monde de l'éducation sont touchés par toutes les situations qui bouleversent depuis quelques temps l'organisation du travail.

La situation de l'emploi se détériore et ce, même dans les secteurs où il y a croissance des effectifs scolaires; les tableaux sur l'évolution du nombre des emplois nous l'ont bien montré. Les restrictions budgétaires se traduisent en détérioration des conditions de travail pour les emplois. On assiste donc à l'augmentation des statuts précaires pour qui l'obtention des avantages de la permanence devient un mirage. Les administrateurs

développent de nouveaux procédés pour tenter de gérer malgré les limites des moyens financiers dont ils disposent. Ils ont de plus en plus recours à la sous-traitance, question d'accroître leurs marges de manoeuvre et la flexibilité de la main-d'oeuvre.

Les revendications des dernières années concernant les femmes ont eu quelques effets dans les établissements d'enseignement. Certains d'entre eux ont reçu des subventions pour l'élaboration de programme d'accès à l'égalité. Des emplois plus féminins ont été réévalués et seront rémunérés de façon plus équitable. Il reste cependant encore beaucoup à faire.

Mentionnons la piètre situation au plan de la santé-sécurité dans un grand nombre d'établissements scolaires. Le problème d'insalubrité de l'air de certains gros édifices est posé avec de plus en plus d'acuité, d'urgence. (ex. Cégep du Vieux-Montréal, Pavillon Marie-Victorin de l'Université de Montréal, etc.). Le problème de stress au travail cause de nombreux cas d'épuisement professionnel même si c'est encore difficile de les faire reconnaître comme tel. Par ailleurs, certaines administrations pensent à offrir des programmes d'aide aux personnels dans des cas d'alcoolisme et toxicomanie quitte à l'étendre à d'autres situations ensuite: gestion du stress en prévention de l'épuisement professionnel par exemple. Quelle est la position syndicale à prendre concernant ces programmes? Les syndicats devront y réfléchir et proposer une orientation à adopter face à leur implantation. L'aide aux individus peut sûrement être utile mais des mesures plus collectives doivent être revendiquées c'est-à-dire l'amélioration générale des conditions de travail de tous et toutes et une réelle reconnaissance sociale (tant par l'institution même que par toute la société) du travail effectué.

Les personnels du monde de l'éducation revendiquent des conditions de travail permettant d'accomplir un travail de qualité. C'est la condition première d'une valorisation essentielle pour oeuvrer auprès des étudiantes et étudiants. Les employeurs ne doivent pas oublier que la satisfaction au travail de leurs personnels a un effet certain sur la qualité des services dispensés.

Le monde de l'éducation n'échappe pas à la vague des changements technologiques, au contraire; ils prennent la forme de modifications rapides des programmes, procédés et matériel, changements auxquels tout le personnel doit s'adapter. Il est indispensable de consacrer de plus en plus d'importance au perfectionnement et au recyclage des ressources humaines et de les rendre facilement accessibles à toutes les catégories de personnel.

Mentionnons aussi que pour certains groupes de personnel de l'enseignement privé, leur lutte pour de meilleures conditions de travail doit tenir compte des menaces (parfois fictives, mais souvent réelles) qui planent quant à la survie de l'établissement.

Toutes ces considérations sur les conditions de travail dans l'enseignement n'ont pas pour but de noircir de façon abusive le tableau du système d'éducation québécois. Elles permettent toutefois de comprendre un peu mieux certaines difficultés de ce système même s'il faut éviter des corrélations trop simplistes. Il ne faut jamais perdre de vue que l'éducation est d'abord et avant tout un service qui repose sur des ressources humaines. Miner les conditions dans lesquelles ces ressources ont à évoluer ne peut pas contribuer à améliorer à moyen terme le système d'éducation dans son ensemble. Au mieux, cela peut permettre des économies budgétaires de court terme. Le gouvernement en particulier devrait bien jauger ce court terme et ce moyen terme au moment où de sévères critiques sont adressées au système public d'éducation québécois.

2.5 Les effectifs du système d'éducation

Dans cette partie, nous tracerons un portrait aussi actuel que possible des effectifs du système d'éducation. Plus qu'une simple présentation statistique, l'intérêt d'un tel portrait est de pouvoir visualiser l'état du système d'éducation québécois en matière d'accessibilité, de scolarisation et donc de démocratisation prise dans son sens large. Ainsi, nous pourrons juger des

progrès réalisés mais aussi questionner certaines lacunes et circonscrire les enjeux que nous discuterons davantage dans la prochaine section.

Il sera parfois nécessaire de référer au passé pour pouvoir juger des progrès réalisés puisque la vaste réforme des années '60 qui a suivi la publication du Rapport Parent s'inscrivait à l'intérieur d'objectifs précis en matière d'accès à l'éducation. Sans vouloir faire un bilan exhaustif, l'utilité de référer à ces objectifs est de pouvoir mesurer notre capacité collective de rencontrer de tels objectifs dans un échéancier défini. Cet exercice n'est pas futile dans une période où les défis sont nombreux mais où le désengagement de l'Etat handicape notre désir de les relever collectivement ou en tout cas mine notre sentiment de pouvoir le faire.

Dans un contexte où le Québec affichait de nombreux problèmes et retards en éducation, les membres de la Commission Parent affichaient des objectifs précis et sans doute trop idéalistes pour plusieurs en matière d'accès à l'éducation.

> "Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. Et ces écoles doivent offrir à tous, les services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables".[70]

On se proposait ainsi d'assurer pour tous, partout au Québec, les mêmes chances d'accéder aux études et ce, avec des objectifs précis pour le début des années '80.

Qu'en est-il maintenant? Où en sommes-nous en regard des différents angles sous lesquels on peut traiter d'accessibilité et de réussite

---

[70] Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec, 1964, Tome I, p. 83.

scolaire? Peut-on se donner d'autres objectifs? Voilà le genre de questions auxquelles nous voulons répondre dans les prochaines pages.

2.5.1. Les effectifs par ordre d'enseignement

En 1961, 70% des étudiantes et étudiants accédaient au secondaire, 16% au collège et 7% à l'université.

Selon les visées de la Commission Parent, les objectifs de pleine scolarisation en terme de pourcentage s'exprimaient, selon les divers ordres d'enseignement comme suit:

Secondaire:

Les commissaires anticipaient des études secondaires complétées pour 80% des jeunes (33% au général et 47% au professionnel). Selon eux, les 20% "d'abandon" devaient s'effectuer en 3e secondaire. Préalablement à leur sortie de l'école, ces décrocheurs devaient avoir franchi une étape d'initiation au travail.

Collégial

Près d'un élève sur deux, environ 45% (28% au professionnel et 17% au général), devait accéder à des études collégiales.

Universitaire:

Pour leur part les études universitaires devaient devenir accessibles à un individu sur cinq, soit à 20% d'une génération scolaire.

Donc, les objectifs visés pour le début des années '80 étaient que sur 100 enfants débutant le primaire, 100 entreraient au secondaire, 80 en sortiraient avec un diplôme de 4e ou 5e secondaire, 45 iraient au collégial puis 20 à l'université.

Notons que si déjà en 1961, la pleine scolarisation était atteinte au primaire, au préscolaire la fréquentation était faible.

Où en sommes-nous aujourd'hui?

Au préscolaire

En 1961, les services éducatifs du préscolaire rejoignaient environ 10% de la génération des enfants de cinq ans. Du début des années 1970 à aujourd'hui, les maternelles ont accueilli en moyenne de 90 à 95% des enfants de cinq ans. En 1986, elles rejoignaient près de 98% des enfants de cinq ans.[71]

Les maternelles destinées aux enfants de quatre ans rejoignent pour leur part de 6 à 7% des enfants de cet âge. Il s'agit toutefois d'une fréquentation non-obligatoire.

La recommandation du Rapport Parent visant le développement graduel d'un réseau d'écoles maternelles publiques de bonne qualité, mixtes, gratuites à l'intention des enfants de cinq ans semble à toutes fins utiles actuellement réalisée.

Ce qui n'a pas connu l'ampleur souhaitée, c'est le réseau d'écoles maternelles à l'intention des enfants de quatre ans dont les auteurs du Rapport Parent envisageaient le développement dans une seconde étape.

Considérant les tendances du désengagement de l'Etat en matière de financement et compte tenu de son attitude à l'égard du financement des garderies, on peut être certain que le gouvernement ne donnera pas de suites à cet objectif dans un avenir rapproché. D'ailleurs, avec le développement du réseau des garderies et les besoins encore importants, il y a lieu de croire que la consolidation financière de ce dernier devraient être prioritaire aux yeux de l'Etat par rapport à la généralisation des maternelles de quatre ans.

---

71 Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1988, p. 30.

Au primaire

Pratiquement tous les enfants en âge de le faire fréquentent l'école primaire. Soulignons qu'actuellement la proportion des élèves qui mettent plus de six ans à compléter des études primaire varie autour de 20%, comparativement à des taux approximatifs de 50% en 1961.[72]

Au secondaire

Les auteurs du Rapport Parent avaient espéré l'accès de toutes et de tous à des études secondaires. Déjà en 1964, les taux d'accès voisinaient les 90% pour les premières années du secondaire. Aujourd'hui, l'accès aux premières années du secondaire voisine les 100%.

De façon générale, les objectifs globaux formulés par les auteurs du Rapport Parent ont été atteints, voire dépassés au niveau de l'école secondaire.

Alors que les auteurs du Rapport Parent prévoyaient que 80% des jeunes d'une génération scolaire entreprendraient des études postérieures à la troisième secondaire, il s'avère qu'en 1986, 87% des élèves dépassent la troisième secondaire dans leur cheminement scolaire.

Autrement dit, en 1986, 13% d'une génération d'élèves ne poursuivent pas d'études au-delà de la troisième secondaire.

Il faut souligner cependant qu'après plusieurs années de progrès rapide, l'accessibilité en 4e et 5e secondaire a reculé récemment. En effet, la proportion des jeunes qui accèdent à la 4e secondaire est passée de 89% à 86% entre 1984 et 1987. Pour la 5e secondaire après un sommet de 80% en 1985, l'accessibilité s'établit à 76% en 1987.[73]

---

[72] Ibid., page 30.

[73] Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'éducation, 1989, p. 24-25.

Si au lieu de considérer l'accès seulement, on considère le pourcentage des jeunes qui persévère jusqu'à l'obtention du diplôme de secondaire (du général ou du professionnel) alors en 1987, 68% des jeunes s'y rendait, et en 1988, 62% seulement. Cela marque un premier recul depuis longtemps et la baisse est importante par rapport au sommet de 73% en 1986.[74]

Comme explication de ce phénomène, on doit retenir notamment la hausse des exigences scolaires au secondaire (particulièrement le relèvement de la note de passe de 50 à 60%). Plus de jeunes ont quitté l'école sans diplôme et plus de jeunes ont connu une progression scolaire moins rapide.

Il faut s'inquiéter grandement de ces statistiques. Bien que nous reviendrons plus loin sur les besoins en formation pour évoluer sur le marché du travail, on peut immédiatement s'interroger sur l'avenir réservé à ce 38% de jeunes qui ont quitté l'école secondaire sans diplôme en 1988.

Comme le souligne une étude récente, non seulement une progression scolaire moins rapide entraine des coûts supplémentaires en éducation mais:

> "De plus, comme l'intégration au marché du travail est particulièrement difficile pour les jeunes qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire, l'augmentation des abandons scolaires entraine inévitablement des coûts sociaux."

Et malheureusement, poursuit-on:

> "... il ne faut pas s'attendre à ce que la persévérance scolaire marque de progrès considérables à court terme, par exemple d'ici cinq ans. Par la suite, si la tendance fondamentale en faveur d'une scolarisation toujours plus poussée se maintient - et que les règles

---

[74] Ibid., p. 44 - 45.

du jeu ne sont pas changées - on peut espérer à moyen terme une certaine reprise de la croissance."[75]

Selon cette étude gouvernementale, on ne peut donc attendre de revirement à court terme. Encore vers 1995, le taux d'obtention du diplôme ne dépasserait pas les 62 à 65% au secondaire chez les jeunes.

Malgré le relèvement des exigences scolaires (qui a eu d'ailleurs un effet après que la baisse de l'obtention du diplôme ait déjà débuté), il y a lieu de se demander si les nombreuses compressions budgétaires appliquées aux commissions scolaires depuis le début des années '80 n'ont pas eu un impact certain sur les revirements constatés précédemment. Le manque de ressources professionnelles en particulier, pour voir à l'encadrement et au suivi de l'éducation des jeunes ne peut pas être sans influence sur les tendances relevées. Il y a là une contradiction importante entre la volonté de mettre le cap sur l'excellence en éducation par des moyens tel le relèvement de la note de passage et le déclin de la persévérance scolaire. Pour une école plus performante mais avec moins de ressources, il semble qu'on aboutisse à un accès de moins en moins grand au diplôme. Peut-on demeurer sur la même tangente? Peut-on accepter l'exclusion aussi grande de jeunes quant à l'obtention du diplôme au secondaire?

Récemment, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec évoquait dans un rapport au ministère de l'Education, la diminution de services auprès de 100,000 jeunes en difficulté d'apprentissage, occasionnée par les coupures de postes chez les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues, psychologues et autres professionnels au cours des années '80. Le rapport recommandait même "un coup de barre significatif"[76] pour améliorer le soutien nécessaire à ces jeunes. S'inquiétant de l'impact

---

[75] L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires, Daniel Maisonneuve, Ministère de l'Education, avril 1989, p. 15 - 16.

[76] Les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage ont diminué depuis dix ans, André Pratte, La presse, 20 février 1990.

que pourraient avoir sur les jeunes les pressions du Ministère concernant l'amélioration de la performance scolaire (tel que le relèvement de la note de passage de 50% à 60%), les auteurs du rapport poursuivaient ainsi:

> "Le risque est grand d'accorder une importance moindre à l'objectif d'intégration sociale. Si l'on croit vraiment à cet objectif, il faudra trouver des moyens de le valoriser de la même façon qu'on valorise la performance scolaire."

En effet, il semble que pendant que le gouvernement parle du développement de l'excellence et de la performance à l'école, il coupe, par ailleurs, dans les ressources d'enseignement et d'encadrement avec le résultat qu'une partie plus grande qu'auparavant d'élèves se retrouvent exclus du système d'éducation. Il faut souligner que les jeunes sans diplôme du secondaire ont un taux de chômage de 22% comparativement à 14% chez ceux qui sont diplômés.[77] Il y a là une motivation évidente, selon nous, à ce que l'Etat donne les moyens budgétaires aux commissions scolaires de favoriser la persévérance du plus grand nombre d'élèves jusqu'au diplôme d'études secondaires. Il y a effectivement un coup de barre à donner.

Au collégial

La Commission Parent prévoyait que 45% des jeunes d'une génération accéderaient à des études collégiales. Ce taux a été atteint en 1980. On peut ajouter que l'accès au collégial s'est accéléré au cours des années '80 à '85. En 1981, on considérait que 47% d'une génération accédait à des études collégiales. En 1985, ce taux s'élevait à 60% et en 1986, il atteignait 63%.[78] Ces derniers incluent cependant les clientèles adultes

---

77 Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986, D. Maisonneuve et D. Brassard, Ministère de l'Education, janvier 1990, p. 6.

78 Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'éducation, 1989, p. 48 - 49.

qui visent l'obtention d'un diplôme d'études collégiales et qui représentent de 8 à 10% de ce taux d'accessibilité.

Toutefois, il semble que le même revirement qu'au secondaire soit constaté dès l'année 1987 avec un taux d'accès qui baisse pour la première fois pour se situer à 61%. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où l'accessibilité au collégial est directement reliée à la persévérance jusqu'au diplôme au secondaire.

Si on considère plutôt la persévérance jusqu'au diplôme d'études collégiales, le taux de réussite se rapproche de celui du niveau secondaire. En effet, sur 100 étudiantes et étudiants qui s'inscrivent au collégial, de façon assez constante depuis plus de dix ans, environ 63 persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme.[79] Nous avons vu précédemment qu'au secondaire, le pourcentage se situe au même niveau (62% en 1988). Si on tient compte des deux niveaux d'enseignement alors on peut dire que sur 100 jeunes qui débutent au secondaire, environ 61 peuvent accéder au collégial et 38 y persévéreront jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales. Pour les 23 autres qui ne se rendront pas à ce diplôme, malgré une scolarité post-secondaire partielle, ils n'auront que leur diplôme d'études secondaires en poche pour accéder au marché du travail.

Par ailleurs, les données du Conseil des Collèges (voir note précédente) indiquent qu'au cours des années '80, il y a une tendance à l'allongement du temps nécessaire à l'obtention du diplôme du collégial.

Tout cela implique des coûts pour la société non seulement parce que l'Etat investit dans des formations qui n'aboutissent pas à un diplôme mais aussi parce que les jeunes qui quittent sans diplôme du collégial risquent davantage une intégration difficile au marché du travail avec les coûts économiques et sociaux que cela implique.

---

[79] La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Conseil des Collèges, Rapport 1987-88, Québec, p. 13.

Il faut prendre le phénomène des échecs au collégial de façon sérieuse dans la perspective d'une plus grande démocratisation de l'éducation. Soulignant qu'il existe plusieurs causes à ce phénomène, le Conseil des Collèges précisait à juste titre que:

> "Pour sa part, le Conseil des Collèges se dit convaincu qu'il serait moins coûteux d'investir dans des mesures qui favoriseraient encore davantage la réussite que de supporter les coûts inhérents à un grand nombre d'échecs et d'abandons."[80]

Là aussi, cependant, il semble que malgré des diagnostics clairs des causes et effets de la non-réussite scolaire, les ministres de l'Education, de l'Enseignement supérieur et de la Science, poursuivent la même ligne gouvernementale de désengagement de l'Etat en matière de financement, contraignant ainsi les établissements d'éducation à constater les problèmes sans pouvoir mettre les ressources nécessaires à leur résolution.

A l'Université

La fréquentation des études universitaires a beaucoup augmenté au cours des années '70 et '80 au Québec. Chez les jeunes de 20 à 24 ans (la catégorie d'âge la plus importante chez les étudiantes et étudiants universitaires) le pourcentage de fréquentation universitaire à temps complet est passé de 6.4% en 1976, à 9.2% en 1981 et à 11.5% en 1986. Les dernières données indiquent toutefois un ralentissement important de la croissance de la fréquentation universitaire à partir de 1986.[81]

Si on considère l'ensemble des personnes âgées de 18 à 30 ans qui fréquentaient l'université à plein temps en 1986 par rapport à la population

---

[80] Ibid., p. 53.

[81] Effectif étudiant des universités. Faits saillants de son évolution 1971-72 à 1986-87. Jacque La Haye, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, p. 8.

totale de 18 à 30 ans alors on obtient un taux de fréquentation universitaire de 17% (voir note précédente) soit moins que l'objectif de 20% visé par le Rapport Parent. En ajoutant les étudiantes et étudiants à temps partiel, toutefois, on dépasse cet objectif puisque le taux d'accessibilité avant l'âge de 30 ans se situe alors autour de 25%.

Bien qu'il y ait moins d'études qu'aux autres ordres d'enseignement sur la persévérance jusqu'au diplôme universitaire, une analyse de l'Université du Québec à Montréal révèle que la moitié des étudiantes et étudiants inscrits à un programme de premier cycle n'ont jamais obtenu de diplôme. Aux cycles supérieurs, le pourcentage d'abandons avant l'obtention du diplôme est du même ordre.[82]

Enfin, l'espérance d'accéder à des études de deuxième cycle (maîtrise) se situe autour de 7% (pourcentage de la population qui accède par rapport à la population totale) et aux études de troisième cycle (doctorat) environ 1%.[83]

Toutes ces données indiquent clairement que l'éducation a fait de grands pas au Québec depuis les 25 dernières années. De façon générale, la scolarisation de la population québécoise a augmenté sensiblement. Peut-on conclure pour autant que le retard du Québec qu'on constatait jadis est maintenant comblé? Où en sommes-nous globalement par rapport à l'Ontario et par rapport au Canada?

Les analyses du recensement de 1986 nous donnent plusieurs réponses à ces questions. Le **Tableau 14** permet de voir que s'il y a eu progrès, il reste encore un retard au niveau de la scolarisation de la population québécoise.

---

82 Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal de l'automne 1969 à l'hiver 1985. Situation à l'automne 1988., Y. Gressier et D. Rivest, Bureau de la recherche institutionnelle, UQAM, mai 1989.

83 Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-85, J. La Haye et A. Lespérance, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989, p. 15.

TABLEAU 14

Proportion de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire, Québec, Ontario et autres provinces 1981 et 1986 *

		9e année	Diplôme du secondaire	Université avec ou sans diplôme	Université avec baccalauréat ou grade supérieur
Québec	1981	73.6%	53.8%	13.5%	7.1%
	1986	76.1%	56.3%	15.9%	8.6%
Ontario	1981	82.6%	52.7%	16.9%	9.0%
	1986	85.4%	56.9%	19.5%	10.8%
Autres provinces	1981	82.0%	50.2%	16.8%	8.0%**
	1986	84.7%	53.9%	19.1%	9.6% **

* Données tirées de : La scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986, L. Dionne, Ministère de l'Education, 1989, p. 7; et de Statistique Canada, catalogues 93-929, 93-930, 93-110.

** Ce pourcentage correspond à la moyenne canadienne et non pas seulement aux autres provinces que l'Ontario et le Québec.

Il n'y a qu'au niveau de l'atteinte du diplôme du secondaire que le Québec égale l'Ontario et dépasse les autres provinces. Toutefois, cette donnée est trompeuse car la durée nécessaire à cette atteinte est plus courte au Québec (11 années) que dans le reste du Canada où il faut généralement une année de scolarité de plus pour décrocher ce diplôme (12 années).

Il faut noter également l'importance de l'écart au niveau universitaire entre le Québec, l'Ontario et même par rapport à la moyenne canadienne. De plus, ce retard persiste au niveau des études supérieures (maîtrise et doctorat). En fait, il n'y a qu'au niveau de la formation universitaire de courte durée (certificats, durée d'une année) que le Québec dépasse l'Ontario en termes de diplômes décernés par habitant. Le Tableau 15 nous permet de voir les écarts entre le Québec et l'Ontario aux différents niveaux de diplôme universitaire par 10 000 habitants.

TABLEAU 15

Diplômes universitaires décernés par 10 000 habitants âgés de 15 ans et plus, Québec, Ontario, 1986

	Québec	Ontario
Certificats et autres diplômes de courte durée	27	3
Baccalauréats	46	62
Maîtrises	9	10
Doctorats	1	1.5

Source: Statistique Canada, catalogues 81-204, 93-929, 93-930, 93-110.

En tenant compte de la population respective des deux provinces, le Québec a donc un retard à combler au niveau des études universitaires de plus longue durée.

A l'autre extrémité du niveau de scolarisation, soit la population qui n'a pas atteint la 9e année de scolarité, le Québec a fait également des progrès mais la situation demeure fort inquiétante. Comme on peut le voir au **Tableau 14**, en 1986, 24% de la population du Québec âgée de quinze ans et plus n'avait pas atteint la 9e année alors qu'en Ontario, c'était le cas de 14.6% de la population et 15.3% pour les autres provinces.

Bien sûr, parmi cette population on compte des personnes plus âgées qui ont un faible niveau de scolarisation. Si on prend uniquement une tranche des plus jeunes, on peut mesurer le progrès accompli depuis une ou deux générations et le chemin à parcourir. Ainsi, selon les données du recensement de 1986, plus de la moitié des 45-54 ans du Québec n'avait pas de diplôme d'études secondaires et près des trois-quarts des 65 ans et plus se retrouvaient dans cette situation. Pour les 20 à 29 ans, le pourcentage se situait à 26.2% mais en ajoutant ceux qui n'obtiendraient pas le diplôme peu après le recensement, le pourcentage des 20 à 29 ans qui n'avaient pas ou n'obtiendraient pas de diplôme d'études secondaires se situerait autour de 36% de la population totale du Québec âgée de 20 à 29 ans. Ce 36% correspond à quelques 428,000 individus.[84]

Il apparaît donc clairement que le Québec a encore des défis importants à relever en éducation, tant dans l'absolu qu'en relativité avec les autres provinces. Les retards à combler s'expriment à tous les niveaux mais il y a lieu de s'inquiéter particulièrement du trop fort pourcentage de jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme et risquent de joindre alors les bassins de la pauvreté. Compte tenu des besoins de formation qu'exigeront de plus en plus les employeurs, il semble clair que le gouvernement québécois doit cibler prioritairement le problème de la trop faible scolarisation au secondaire (et l'obtention du diplôme) et injecter

---

[84] Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986, D. Maisonneuve et D. Brassard, Ministère de l'Éducation, 1990, p. 2 - 3.

les ressources nécessaires pour hausser sensiblement les résultats à ce niveau d'ici les dix prochaines années. Toute économie budgétaire à cet égard ne reporte qu'à plus tard des coûts économiques et sociaux inévitables.

2.5.2 Les effectifs jeunes et adultes

Nous avons passablement traité précédemment de l'accessibilité aux études et aux diplômes, pour les jeunes. Dans le cas de l'enseignement collégial et universitaire, les distinctions sont plus difficiles à établir entre jeunes et adultes. Aussi, lorsque nous avons traité de l'accessibilité aux études collégiales et universitaires, cela incluait les clientèles jeunes et adultes. Par exemple, le taux d'accès de 61% aux études collégiales dont nous avons parlé, tient compte de la présence des adultes qui poursuivent leurs études à temps complet ou à temps partiel, en vue d'obtenir un diplôme d'études collégiales.

La très forte croissance des clientèles adultes aux divers ordres d'enseignement est un des points importants de la démocratisation de l'éducation en terme d'une plus grande accessibilité. Au niveau des commissions scolaires, la clientèle adulte est passée de 4% de la clientèle totale en 1979-1980 à 19% en 1987-1988.[85]

Au niveau collégial, la clientèle adulte représentait 13% de la clientèle totale en 1967-1968, 24% en 1972-1973 puis 35% en 1985-1986.[86] Toutefois, malgré cette croissance importante, l'éducation des adultes au collégial est en état de sous-développement à bien des égards comme le relevait une étude faite pour le Conseil des Collèges.

---

[85] Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'Education du Québec, 1989, p. 59 - 60.

[86] L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?, P. Bélanger et N.B. Kayembe, Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des Collèges, 1988, p. 75.

> "Elle (l'éducation des adultes) demeure toutefois sous-développée en comparaison avec ce qui se passe ailleurs dans les collèges au Canada ou dans les universités ici même au Québec. De tous les adultes qui s'inscrivent à des activités de formation au Québec, un seul sur dix le fait dans un collège. A cet égard, et toute proportion gardée, les cégeps accueillent deux fois moins d'adultes que les collèges communautaires de l'Ontario et trois fois moins que ceux de la Colombie-Britannique."[87]

Selon les auteurs de cette étude, les structures d'accueil et les programmes sont trop peu adaptés aux adultes, le partage entre les collèges et les centres de formation professionnelle (CFP) au niveau des responsabilités et de la complémentarité est mal défini par les deux ministères responsables (Enseignement supérieur, Main-d'oeuvre et sécurité du revenu), mais finalement le manque de ressources financières que nous avons relevé d'ailleurs dans une partie précédente est un obstacle majeur au développement des adultes au collégial. A défaut de corriger ces lacunes, la clientèle adulte risque fort de se tourner de plus en plus vers l'ordre universitaire qui offre de nombreux services en formation des adultes et vers d'autres lieux de formation (entreprises, institutions privées, etc.).

Du côté universitaire, le nombre des étudiants de 25 ans et plus dépasse celui des plus jeunes et les adultes de plus de trente ans comptent pour 35% de l'ensemble des étudiantes et étudiants universitaires.[88] Par ailleurs, si on réfère plutôt au temps partiel pour recouvrir la notion d'adulte, alors le nombre d'étudiants de ce statut dépasse celui des étudiants à temps complet.

Au niveau des commissions scolaires, l'accès au diplôme d'études secondaires chez les adultes a atteint 1% de la population adulte totale en

---

87 Ibid.

88 Rapport annuel 1987-88 sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1988, p. 35.

1987.[89] Cette donnée est importante car elle permet d'augmenter le pourcentage d'accès au diplôme d'études secondaires. En effet, nous avons vu que chez les jeunes, la persévérance jusqu'à ce diplôme n'atteint plus que 63% en 1988. Sur la base du taux d'accès au diplôme chez les adultes en 1987, on peut donc espérer que parmi les jeunes qui décrochent avant d'avoir eu leur diplôme, éventuellement 11% l'obtiendront par l'éducation des adultes, ce qui donne au total une espérance qu'environ 74% des jeunes qui s'inscrivent au secondaire auront à terme leur diplôme. Cela est important car ainsi on peut voir que le secteur de l'éducation des adultes peut contribuer grandement à l'accroissement de la scolarisation et de l'accès au diplôme. Plutôt que de négliger ce secteur sur le plan budgétaire comme le fait le gouvernement depuis déjà quelques années, il faudrait y injecter d'autant plus de ressources lorsqu'on constate que l'accès au diplôme plafonne et même régresse au niveau de l'école secondaire. C'est une illustration éloquente de la complémentarité de l'éducation des adultes par rapport à l'enseignement régulier.

2.5.3 Les effectifs selon les régions

Nous avons vu dans la section 2.5.1 que les objectifs d'accessibilité à l'éducation selon le Rapport Parent visaient notamment l'ensemble des régions du Québec. Qu'en est-il aujourd'hui des disparités régionales en éducation?

Au niveau des commissions scolaires, les dernières données indiquent un écart de 16 points de pourcentage entre la région qui affiche la persévérance jusqu'au diplôme d'études secondaires la plus élevée et la région qui affiche la moins élevée. Le **Tableau 16** nous présente les écarts entre les régions administratives pour 1987.

---

[89] Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, op. cit., p. 56.

TABLEAU 16

Persévérance jusqu'au diplôme d'études secondaires à l'enseignement régulier privé et public selon la région administrative

Région administrative scolaire	1987
Bas-St-Laurent-Gaspésie	62%
Saguenay-Lac-St-Jean	72.4%
Québec	74.7%
Trois-Rivières	72.1%
Estrie	71.0%
Île-de-Montréal	67.2%
Outaouais	59.1%
Abitibi-Témiscamingue	61.3%
Côte-Nord	59.8%
Nouveau-Québec	9.1%
Ensemble du Québec	67.6%

Source : Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989, Ministère de l'Éducation, p. 47.

Comme on peut le constater, la situation du Nouveau-Québec est particulièrement désavantageuse. Encore peu d'écoles y dispensent l'enseignement secondaire dans sa totalité. Même si la progression est malgré tout importante depuis l'année 1976 où moins de 1% (0.6%) de la population d'âge scolaire persévérait jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires, il faut souligner qu'entre 1981 et 1987, le Nouveau-Québec est la seule région du Québec où l'accès à ce diplôme a baissé (de 12.7% à 9.1%).

Pour toutes les autres régions, il y a une réduction des disparités au niveau de l'accès au diplôme du secondaire. L'écart est passé de 27 points de pourcentage en 1976 à 16 en 1987 entre la région qui a le meilleur taux d'accès et celle qui a le plus bas. Cette réduction est

importante mais il reste encore des écarts significatifs entre les grands centres urbains et les régions éloignées ou le réseau d'écoles secondaires s'est développé plus tardivement.

Au niveau collégial, toutes les régions administratives du Québec sont desservies par au moins un établissement d'enseignement à l'exception du Nouveau-Québec. La constitution progressive du réseau d'enseignement collégial a permis d'atténuer les disparités régionales en matière d'éducation post-secondaire. Le **Tableau 17** révèle malgré tout des écarts significatifs entre les régions qui vont presque du simple au double en terme de fréquentation du collégial. Ces écarts sont beaucoup plus importants qu'au niveau des commissions scolaires mais on peut voir avec les **Tableaux 16 et 17** que la position relative des régions est sensiblement la même aux deux ordres d'enseignement. Ainsi, les régions défavorisées au niveau secondaire le sont également au collégial et il en est de même pour les régions favorisées ou sur la moyenne.

Il faut préciser que les données du **Tableau 17** tiennent compte de tous les effectifs scolaires des régions administratives même si une partie de ces effectifs sont originaires d'une autre région. Ainsi, ce tableau tient compte des déplacements d'effectifs scolaires entre régions pour la fréquentation scolaire des régions données. Cela permet de voir au niveau post-secondaire l'incidence de la présence d'établissements d'enseignement sur la fréquentation scolaire par région.

TABLEAU 17

Fréquentation du niveau collégial (privé et public), du niveau universitaire et fréquentation totale du post-secondaire au Québec, par région administrative, 1986

Région administrative	Taux de fréquentation au collégial	Taux de fréquentation à l'université	Taux de fréquentation totale post-secondaire
Bas-St-Laurent-Gaspésie	2.6%	1.0%	3.6%
Saguenay-Lac St-Jean	3.9%	1.8%	5.7%
Québec	3.7%	3.4%	7.1%
Trois-Rivières	2.8%	1.7%	4.5%
Estrie	3.2%	5.9%	9.1%
Ile-de-Montréal	3.0%	3.1%	6.1%
Outaouais	2.1%	1.3%	3.4%
Abitibi-Témiscamingue	2.4%	1.0%	3.4%
Côte-Nord	2.4%	-	2.4%
Nouveau-Québec	-	-	-
Ensemble du Québec	3.1%	2.9%	6.0%

---

* Ce taux correspond aux effectifs scolaires par rapport à la population âgée de 15 ans et plus, par région.

Sources : Le Québec statistique, 1989, Gouvernement du Québec, p. 20 et 860.

L'effectif étudiant des universités québécoises en équivalence temps complet. J. La Haye et Y. Saint-Amour, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988.

Les régions où les taux de fréquentation sont les plus faibles (Bas-St-Laurent, Gaspésie, Outaouais, Abitibi-Témiscamingue et Côte-Nord) sont toutes de vastes régions où la présence d'institutions collégiales est plus récente qu'ailleurs. Il faut noter cependant que les données sur la région de l'Outaouais ne tiennent pas compte de la proximité de la ville d'Ottawa et des effectifs qui vivent dans l'Outaouais mais fréquentent une institution d'enseignement ontarienne. Les données de l'Outaouais présentées au tableau sous-estiment ainsi sans doute la réalité de cette région en matière de fréquentation scolaire.

Du côté universitaire, le développement du réseau de l'Université du Québec constitue l'élément-clé de l'accessibilité régionale aux études.[90] Avant son avènement, seules les villes de Montréal, Québec et Sherbrooke étaient desservies par un ou des établissements universitaires. Le **Tableau 16** permet de voir l'état des disparités entre les régions en 1986. Ainsi, les écarts de taux de fréquentation sont encore plus importants qu'au collégial allant de 1% à 5.9% (population qui fréquente l'université par rapport à la population totale âgée de 15 ans et plus).

Lorsqu'on considère l'ensemble de l'enseignement post-secondaire, on peut voir au **Tableau 16** que les écarts sont importants et que les régions éloignées ont encore un retard important à rattraper.

Les disparités régionales comportent par ailleurs d'autres aspects en plus des différences dans la fréquentation scolaire. En effet, les collèges et les écoles secondaires des régions hors des grands centres urbains offrent moins de possibilités d'options d'études aux étudiantes et étudiants que ceux des grands centres. Ces derniers sont donc davantage placés devant l'obligation de changer de région pour suivre le programme de leur choix par rapport aux jeunes qui habitent les grands centres urbains.

---

[90] Il faut souligner qu'au niveau secondaire, l'initiative de l'Université du Québec de mettre sur pied un service d'enseignement à distance appelé Télé-Université, favorise également une accessibilité aux études universitaires pour les personnes des régions éloignées.

De plus, les jeunes originant des régions éloignées s'inscrivent davantage, au niveau secondaire, dans les programmes de courte durée (ex.: certificats) que les jeunes des grands centres.

Enfin, il faut souligner que les programmes d'études avancées (maîtrise et doctorat) sont beaucoup moins disponibles dans les universités des régions éloignées que dans celles des grands centres urbains.[91]

Bien sûr, on ne peut imaginer que chaque région offre une gamme complète de programmes d'enseignement. Il nous semble toutefois que deux aspects doivent être pris en compte dans l'équilibre que chaque région doit rechercher au niveau de la disponibilité des programmes d'enseignement. D'une part, sachant que tous les programmes ne peuvent être offerts, le gouvernement doit faire en sorte que les étudiantes et étudiants qui quittent leur région faute du programme d'études de leur choix, puissent bénéficier du soutien financier adéquat pour pouvoir poursuivre leurs études en dehors de leur région. Elles et ils ne doivent pas être pénalisés ou même contraints à ne pas pouvoir poursuivre leurs études parce que le programme n'est pas offert dans leur région. Actuellement, la seule compensation financière s'exprime à travers le régime des prêts et bourses et ce, de façon limitée. Nous croyons donc que le gouvernement doit porter une attention particulière et soutenue à ces étudiantes et étudiants.

D'autre part, nous croyons que le développement des options offertes par les institutions d'enseignement doit être intégré avec la réalité socio-économique de la région. Des efforts ont déjà été faits dans ce sens (ex.: Institut des pêches en Gaspésie, programme d'études sur l'amiante à Thetford, sur le papier à Trois-Rivières, etc.) et cela a contribué à une dynamique de développement régional, à une collaboration

---

[91] Quand on considère la clientèle universitaire de deuxième et troisième cycles par régions et par rapport à la population âgée de 15 ans et plus, les écarts entre les régions sont énormes. L'Estrie a une fréquentation 25 fois plus importante que l'Abitibi-Témiscamingue et les régions les plus éloignées ont une fréquentation de 5 à 10 fois inférieure à la moyenne du Québec.

entre l'école et le milieu.[92] Nous croyons que cette préoccupation doit se développer davantage pour faire en sorte que les institutions d'enseignement participent davantage au développement régional.

Par ailleurs, on doit analyser davantage la solution qui consiste à offrir des services d'éducation dans les régions éloignées en créant par exemple des sous-centres au niveau collégial qui n'offrent qu'une partie des programmes d'enseignement du cégep auquel le sous-centre est rattaché. Cette formule permet d'offrir dans de petites localités éloignées (ex.: Chibougamau) une partie de l'enseignement collégial sous la direction et l'administration du cégep de la région (en l'occurence St-Félicien). L'avantage est bien sûr de rendre sur place des services d'éducation avec l'effet que cela peut avoir sur l'accessibilité aux études. Par ailleurs, ces sous-centres sont également sous-équipés de façon générale et offrent peu de support à l'enseignement (bibliothèque, service audio-visuel, ressources humaines, etc.). Quel équilibre doit-on trouver pour que cette solution ne devienne pas une solution à rabais pour le gouvernement pour offrir des services en région éloignée ? A partir de quelle taille de la population locale, y a-t-il lieu de miser sur la création d'une institution d'enseignement autonome avec tous les services que cela suppose ? Comment s'assurer que le personnel qui oeuvre dans ces sous-centres ne soit pas désavantagé en termes de conditions générales de travail par rapport au personnel des institutions des plus grands centres ? Nous devons poursuivre la réflexion sur ces questions.

Ainsi, on peut affirmer que les efforts effectués depuis une vingtaine d'années ont permis notamment de réduire les disparités régionales en éducation mais qu'il reste encore du chemin à parcourir. Plus on avance dans le niveau de scolarité (du secondaire à l'université), plus les disparités deviennent importantes entre les régions du Québec.

---

[92] Voir à cet effet : Les collèges et le développement régional : enjeux et défis, Diane Bonneville, Direction générale de l'éducation des adultes, MEES, 1989.

Il faudra faire encore des efforts importants pour rendre plus accessible l'éducation en dehors des grands centres urbains et ainsi réduire les écarts constatés. Les tendances au désengagement de l'Etat en matière de financement risque par contre d'affecter davantage les régions éloignées dont les acquis en matière d'éducation sont plus récents surtout au niveau post-secondaire.

2.5.4 La fréquentation scolaire par sexe

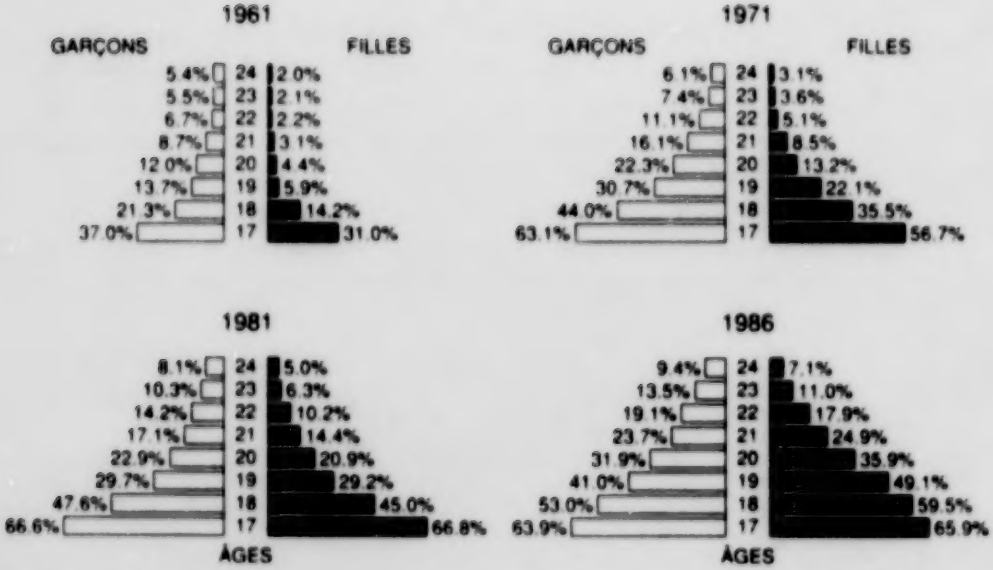
Au début des années 1980, on constate qu'il y a globalement autant de filles que de garçons aux études (secondaires et collégiales). Comme le montre le graphique qui suit, entre 1961 et 1986, le nombre de garçons poursuivant des études n'a pas augmenté aussi vite que celui des filles. En 1986, chez les 17-21 ans, on dénombre un plus fort pourcentage de filles aux études que de garçons. Le renversement de perspectives s'opère à 22 ans où là, les garçons deviennent majoritaires.

Il s'agit là d'un rattrapage important puisque pour les années antérieures à 1986, il y avait toujours une plus forte proportion de garçons que de filles aux études (à une exception près, chez les 17 ans en 1981).

GRAPHIQUE 6

La fréquentation scolaire au Québec selon l'âge et le sexe

de 1961 à 1986



Source : Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1988, p. 42.

Le **Tableau 18** montre que globalement les filles ont accédé dans des proportions moindres aux différentes étapes scolaires. Cependant, l'écart qui exite entre les deux sexes tent à s'atténuer, à cause notamment des progrès remarquables enregistrés chez les jeunes femmes (15-24 ans) dont la performance scolaire dépasse maintenant celles des hommes de leurs âges à tous les niveaux et plus particulièrement, en ce qui touche l'accès au diplôme secondaire.

La comparaison des chiffres de 1986 à ceux de 1981 rend compte de la hausse de la scolarisation chez les deux sexes. Ainsi, la proportion des 15-24 ans qui possedent un diplôme du secondaire augmente de 56.8% à 60% chez les hommes et de 61.6% à 65.7% chez les femmes. Chez les 25-44 ans, le pourcentage des hommes qui ont accédé à l'université est passé de 23.7% à 24.8% et celui des femmes de 16.3% à 19.7%. Bien que les femmes accusent toujours un retard scolaire sur les hommes, ces deux exemples montrent bien également que les progrès ont été plus importants chez les femmes.

TABLEAU 18

Proportions de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire selon le groupe d'âge et le sexe, Québec, 1981 et 1986.

Sexe et âge	9e année	Diplôme du secondaire	Université
		1986	
Hommes	**77.6**	**57.9**	**18.1**
15-24 ans	93.1	60.0	12.0
25-44 ans	89.2	71.0	24.8
45-64 ans	59.3	45.8	15.3
65 ans et +	40.2	27.6	9.6
Femmes	**74.6**	**54.7**	**13.9**
15-24 ans	95.1	65.7	13.1
25-44 ans	87.8	68.7	19.7
45-64 ans	55.2	39.0	9.4
65 ans et +	39.6	24.6	5.3
		1981	
Hommes	**75.3**	**55.8**	**16.0**
15-24 ans	93.5	56.8	9.8
25-44 ans	84.5	70.2	23.7
45-64 ans	55.4	42.7	12.9
65 ans et +	37.1	25.5	8.8
Femmes	**71.9**	**52.0**	**11.1**
15-24 ans	94.9	61.6	9.1
25-44 ans	81.3	65.3	16.3
45-64 ans	50.9	35.4	7.6
65 ans et +	38.1	23.5	4.9

Source: La scolarisation de la population québecoise d'après le rencensement de 1986. Louis Dionne, Ministere de l'education, Direction générale de la recherche et du développement, Québec, avril 1988, p. 7.

Malgré ce rattrapage considérable des femmes en matière d'accès à l'éducation, il reste qu'elles se dirigent encore trop massivement vers des programmes d'études traditionnellement féminins et ce, à tous les ordres d'enseignement. Une résultante malheureuse est que ces programmes conduisent généralement à une sous-rémunération par rapport aux filières masculines de formation et d'emploi.

Pour les niveaux collégial et universitaire, on peut citer les exemples suivants:

> "A l'automne 1987, au collégial les filles comptaient pour plus des trois-quarts des effectifs en lettre (75.9%) et en techniques biologiques (77.7%) alors qu'elles ne représentaient que 13% de la clientèle des techniques physiques et 45% de celle des sciences. Environ le tiers des étudiantes de collège III (32.3%) étaient concentrées dans les techniques de bureau et les techniques infirmières. A l'université, malgré des percées importantes dans certains secteurs traditionnellement masculins comme la médecine, le droit, l'administration et l'architecture, les choix des filles restent marqués du sceau de la tradition. A l'automne 1986, on recensait tout juste un peu plus de 20% des filles parmi les inscrits du premier cycle en sciences appliquées alors qu'elles formaient près des trois-quarts des effectifs en sciences de l'éducation (70.8%) et en lettres (70.5%)."[93]

Au niveau des choix de filières de formation, il reste donc du chemin à parcourir pour atteindre un équilibre entre hommes et femmes en matière d'accès à l'éducation. Ce cheminement va de pair avec celui de la société à l'égard de la place des femmes mais le premier lieu d'éducation et d'information qui puisse jouer d'influence chez les jeunes demeure le système d'éducation. Il est donc nécessaire que les programmes d'enseignement et les intervenants en éducation poursuivent le travail déjà amorcé pour transmettre des valeurs d'équité entre les hommes et les femmes.

---

93 L'accès des filles au Cégep, Michèle Berthelot, in Les Cegeps ont-ils un avenir? Ed. Boréal, Actes du colloque CSN-FNEEQ-FEESP, 1988, p. 40 - 41.

2.5.5 Les effectifs scolaires et le cheminement : professionnel et général

Plusieurs aspects peuvent être traités à propos du cheminement scolaire mais nous n'aborderons ici que la distinction entre le secteur professionnel et le secteur général, au secondaire et au collégial.

Comme nous l'avons vu précédemment (section 2.5.1), le Rapport Parent anticipait que parmi le 80% de jeunes qui accéderaient au diplôme d'études secondaires, 33% seraient au général et 47% au professionnel. Les 20% qui n'obtiendaient pas le diplôme devraient, par ailleurs, avoir eu une initiation au travail à l'école même.

Au collégial, les 45% d'étudiantes et étudiants accédant aux études de cet ordre d'enseignement se composeraient de 28% au professionnel et 17% au général.

Ces projections du Rapport Parent s'appuyaient notamment sur un faible pourcentage d'abandon des études ou de décrochage scolaire. Or, comme nous l'avons vu, ces pourcentages sont plus élevés et en plus, ils augmentent depuis 1987. Il semble que le secteur professionnel ne réussisse pas à retenir et à prolonger la fréquentation scolaire des jeunes comme les prévisions l'indiquaient. Le cheminement scolaire s'exprime beaucoup trop à travers deux composantes importantes: ceux et celles qui persévèrent et obtiennent le diplôme, ceux et celles qui abandonnent avec une formation partielle en poche.

Les statistiques parlent d'elles-mêmes sur les problèmes de la fréquentation au secteur professionnel.

> "Au secondaire, la clientèle inscrite en formation professionnelle est passée de 101,000 élèves (1978-1979) à moins de 28,000 (1987-1988) et au collégial, elle est passée de 70,000 (1982-1984) à environ 59,000 (1988-1989)."[94]

---

[94] Bulletin d'information, Conseil des Collèges, janvier-février 1990, p. 7.

Au secondaire, sur 100 élèves débutant en secondaire I, 3 diplômaient de la formation professionnelle courte (secondaire IV) et 4 de la formation professionnelle longue (secondaire V). En contrepartie, 32 quittaient sans aucun diplôme et 61 obtenaient un diplôme en formation générale.[95] Alors qu'il y avait eu une legère progression jusqu'en 1981, il y eut par la suite d'importants reculs conduisant aux données que nous venons d'exposer.

Au collégial, alors que le Rapport Parent prévoyait une majorité d'inscriptions au cours professionnel, cette majorité se situe plutôt au cours général. Elle s'est même accentuée au fil des ans pour atteindre en 1987, deux inscriptions au cours général pour une seule au professionnel.[96]

Plusieurs critiques ont été formulées à l'endroit de l'enseignement professionnel notamment au niveau de l'école secondaire. La CSN en faisait d'ailleurs une analyse dans un document récent.

> "Depuis déjà bon nombre d'années, de son côté, le mouvement populaire et syndical critiquait la formation professionnelle des jeunes sur une toute autre base. Le professionnel court, surtout, était rapidement devenu une voie de garage pour les étudiantes et étudiants des classes populaires en difficulté d'apprentissage, victimes parfois de problèmes d'ordre intellectuel mais la plupart du temps de problèmes économiques et sociaux. Par surcroit, le professionnnel court ne constituaient pas un tout cohérent mais n'était composé que de certains éléments du professionnel long; bien souvent, il ne préparait même pas à des emplois réels. Dans les meilleures filières, on retrouvait bon an mal an 50% de taux de chômage. Et pour l'ensemble du professionnel,

---

95 Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'Education, 1989, p. 45.

96 Ibid., p. 49.

> on contestait vivement la précocité du choix de métiers imposée aux jeunes de 13 ou 14 ans qui n'avaient pas réussi à se maintenir hors des cours "allégés". Plutôt que de tenir à une bonne formation générale de base pour tout le monde quitte à ajuster les méthodes d'enseignement ou à faire répéter un cours, la tendance scolaire était de laisser tomber graduellement les enfants en difficulté jusqu'à ce qu'il n'y ait pas d'autres options que le professionnel. Ainsi, bon nombre de jeunes étaient davantage poussés que décidés à apprendre immédiatement un métier... Dans pareil contexte, il n'est pas difficile de comprendre que la formation professionnelle au secondaire n'était bien vue de personne."[97]

Un des aspects importants de la chute du secteur professionnel était le caractère dépassé de plusieurs programmes d'enseignement et des équipements qui se trouvaient dans les écoles. Il faut dire que ces retards s'accentuaient alors que les besoins de formation évoluaient rapidement en lien avec les changements technologiques et qu'en même temps le ministère de l'Education coupait les vivres aux commissions scolaires et aux Cegeps en multipliant les compressions budgétaires.

La dégringolade des inscriptions au secteur professionnel a sonné quelque peu l'alarme et on a décidé au ministère de mettre l'accent sur la révision des programmes au secondaire, processus long et complexe qui s'étend sur quelques années, dont on ne connaîtra les retombées que dans les prochaines années.

Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur la nécessité d'une formation professionnelle adéquate dans un contexte de rapide évolution du marché du travail. Spécifions tout de même que la CSN a réitéré encore

---

97 La formation professionnelle au secondaire. Note sur le plan d'action, Nicole Lacelle, Service de recherche CSN, 16 novembre 1988, p. 1 - 2.

récemment la nécessité de fournir à tous et à toutes une formation générale de base importante permettant autant que possible :

> "Que les jeunes aient plus de choix, des alternatives sur un marché du travail de plus en plus mouvant;
> pour que les jeunes soient prêts à choisir un métier,
> pour que les jeunes aient des horizons plus larges, un bagage de connaissances qui développe l'esprit critique."[98]

2.5.6 Les effectifs scolaires des réseaux public et privé

Etant donné l'analyse déjà détaillée que nous avons faite dans les sections 2.1.1.3 et 2.3.4, nous ne reprendrons pas les questions soulevées concernant le développement des réseaux publics et privés.

Rappelons seulement que le secteur privé est en croissance d'effectifs au cours de la même période durant laquelle le secteur public a globalement connu une décroissance. Le **Tableau 19** illustre cette évolution.

---

[98] Conseil confédéral de la CSN, 2-3-4 mars 1989.

Tableau 19

Evolution des effectifs scolaires des secteurs public et privé au primaire et secondaire, au collégial

	Primaire et secondaire		Collégial	
	Public	Privé	Public	Privé
1972-73	1 516 586	79 053	89 828	10 814
1976-77	1 321 857	86 921	106 310	14 395
1981-82	1 091 686	87 759	137 115*	16 778*
1987-88	1 034 665	99 167	133 380	21 399

* Chiffres pour 1983-84

Sources: Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989, Ministère de l'éducation, p. 58-59. Annuaire statistique du Québec, 1974 à 1989.

2.5.7 La scolarisation selon la langue

Un des constats relevés par la Commission Parent au cours des années '60 était la sous-scolarisation particulière des francophones. La réforme du système d'éducation québécois visait notamment cet aspect et on doit souligner les succès en la matière tout comme le rehaussement généralisé de la scolarité de la population québécoise dans son ensemble.

Le **Tableau 20** permet de comparer globalement l'état de la scolarisation entre les francophones, les anglophones et les allophones du Québec et aussi par tranche d'âge, ce qui donne une idée de l'évolution dans le temps. Ainsi, on peut voir que les francophones se situent à peu près à mi-chemin entre les allophones et les anglophones pour l'atteinte de la 9e année et du diplôme d'études secondaires. Dans les deux cas, on peut évaluer le progrès des dernières années pour les francophones par rapport

aux anglophones puisque pour les groupes d'âge plus jeunes, l'écart tend à s'amenuiser beaucoup par rapport aux plus vieux.

Du côté de l'accès à l'université toutefois, les francophones demeurent très en retard sur les anglophones et les allophones. Par rapport aux premiers, les francophones accèdent dans des proportions deux fois moins importantes à l'université.

De plus, l'analyse par tranche d'âge révèle que les francophones n'ont, à vrai dire, fait aucun rattrapage sur les anglophones à ce niveau de fréquentation scolaire. Il y a une constante assez claire à ce que la fréquentation soit toujours deux fois moindre.

TABLEAU 20

Proportions de la population de 15 ans et plus ayant atteint certaines étapes du cheminement scolaire selon la langue maternelle et l'âge, Québec, 1986

Langue et âge	Etapes du cheminement scolaire		
	9e année	Diplôme de secondaire	Université
FRANCAIS	**75,8**	**56,0**	**14,1**
15 - 24 ans	94,2	62,6	11,1
25 - 34 ans	93,9	71,3	19,2
35 - 44 ans	82,3	67,3	20,4
45 - 64 ans	55,3	40,9	10,5
65 ans et plus	35,5	23,1	5,5
ANGLAIS	**85,9**	**63,2**	**27,7**
15 - 24 ans	95,7	64,7	20,8
25 - 34 ans	96,2	79,1	38,6
35 - 44 ans	91,5	74,3	40,3
45 - 64 ans	79,3	56,0	24,7
65 ans et plus	63,2	39,0	13,9
AUTRE	**64,8**	**50,2**	**21,3**
15 - 24 ans	90,0	61,8	18,1
25 - 34 ans	85,2	71,3	35,4
35 - 44 ans	70,2	58,7	30,2
45 - 64 ans	47,8	37,2	14,7
65 ans et plus	36,1	25,1	9,3

Source : La scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986, Louis Dionne, Ministère de l'éducation, 1989, p. 12.

Il faut indiquer toutefois que la fréquentation universitaire des anglophones du Québec atteint des seuils inégalés au Canada. Ainsi, pour avoir une idée plus juste du rattrapage des francophones du Québec il faut s'en remettre à une comparaison avec l'Ontario et avec les autres provinces, ce qui est fait au **Tableau 21**.

TABLEAU 21

Proportions de la population de 15 ans et plus ayant atteint les études universitaires, chez les francophones du Québec, chez les ontariens et les populations des autres provinces selon l'âge, 1986

	Francophones du Québec	Ontario	Autres provinces
TOUS LES AGES	**14,1**	**19,5**	**19,1**
15-24 ans	11,1	15,7	16,1
25-34 ans	19,2	27,3	25,4
35-44 ans	20,4	27,6	27,2
45-64 ans	10,5	15,2	15,0
65 ans et plus	5,5	9,4	8,9

Source: La scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986, Louis Dionne, Ministère de l'éducation, 1989, p.7 et 12.

On peut constater au **Tableau 20** qu'en partant des plus vieux pour aller vers les plus jeunes, le retard des francophones du Quebec diminue par rapport aux populations de l'Ontario et des autres provinces.

Ainsi, on peut dire que si les francophones du Québec n'ont pas rattrapé les anglophones du Québec en terme d'accès à l'université, ils ont néanmoins réduit l'écart qui les sépare du reste du Canada bien que l'écart demeure encore significatif.

2.5.8.L'école et les communautés ethniques

L'immigration et la présence de communautés ethniques (autres que québécois de souche) ne sont pas de nouvelles données dans l'analyse socio-économique du Québec et de son système scolaire en particulier. Toutefois, on pourrait dire que ce sont et seront des données de plus en plus présentes.

La démographie québécoise des dernières décennies ainsi que celle prévisible pour le futur se caractérise par une présence de plus en plus forte de diverses communautés ethniques par rapport à la population québécoise totale. Nous nous dirigeons certes vers un Québec de plus en plus pluriethnique. Soulignons qu'actuellement toutefois, le Québec se situe en deça de la situation moyenne canadienne puisqu'au recensement de 1986, alors que la population immigrée représentait 15 % de la population canadienne, elle ne représentait que 8 % de celle du Québec (en Ontario et en Colombie-Britannique ce pourcentage voisine 25 %).

Depuis quelque temps, au Québec, de nombreux débats, articles et reportages ont accordé une place importante à la présence des communautés ethniques au sein de l'école québécoise. Des problèmes de racisme, de ghettoïsation, d'intégration et même de violence occupent souvent l'avant-scène du monde de l'éducation. Cette place importante a beaucoup été reliée au fait que les diverses communautés ethniques sont très concentrées dans la région de Montréal et également aux préoccupations par rapport à l'intégration à la langue française au Québec.

Bien sûr, la perspective d'un Québec de plus en plus pluriethnique peut éveiller une certaine xénophobie. La coexistence de diverses communautés ethniques n'est pas chose facile surtout lorsque l'éducation n'a pas préparé à une telle réalité. Or, au Québec, l'éducation n'a pas préparé la population à une telle coexistence (du moins jusqu'à récemment). Non plus que la population n'a été préparée à la réalité pluriethnique de l'école québécoise actuelle. En regard de cette pluriethnicité toujours plus grande, il importe donc que l'école contribue de façon marquée à l'ouverture des jeunes face aux différentes ethnies et cultures, à leur respect et à leur appréciation "pour que le Québec de demain soit une société égalitaire et harmonieuse dont une partie du dynamisme proviendra de la richesse que constituent les diverses communautés..."[99]

Comme lieu d'éducation, d'apprentissage et de socialisation, il est certain que l'école occupe une place privilégiée pour favoriser des rapports égalitaires et harmonieux entre les diverses communautés ethniques. Il faut pour cela toutefois que les conditions le permettent. Sans faire ici une analyse exhaustive de la question, relevons certaines caractéristiques de l'école québécoise afin de situer quelles devraient être ces conditions.

Premièrement, il faut souligner la forte concentration des communautés ethniques dans la région de Montréal. Selon le recensement de 1986 de Statistique Canada, 87% de la population immigrée québécoise se situait dans la région de Montréal. C'est donc dans les écoles de la région de Montréal qu'on retrouve essentiellement la présence de diverses communautés. Ailleurs au Québec, l'école est peu marquée par cette présence.

De plus, certaines vagues d'immigration récentes (haïtienne, asiatique, etc.) ont introduit davantage de cultures autres qu'occidentale, ce qui est un changement par rapport à une immigration plus

---

[99] Rapport du comité exécutif de la CSN au 55e congrès de la CSN, mai 1990, p. 57.

traditionnellement européenne. Jusqu'en 1956, près de 60% de l'immigration au Québec était européenne alors qu'en 1985 ce pourcentage est passé à un peu plus de 20%. La nature de l'immigration récente au Québec a multiplié les chocs culturels et nécessite donc davantage de soutien de l'école pour assurer la coexistence des diverses ethnies.

Ainsi, dans la région de Montréal, on retrouve une forte concentration de communautés ethniques d'origine, de culture et de langue maternelle très diversifiées. Pour avoir une idée du phénomène, on peut indiquer qu'en 1988-1989 sur le territoire de l'île de Montréal, le quart des élèves des niveaux primaire et secondaire étaient de langue maternelle autre que le français ou l'anglais.[100] A cette population allophone, certaines ethnies de langue française ou anglaise peuvent être ajoutées (tel que les élèves haïtiens) pour avoir une idée de la population scolaire totale d'origine étrangère. Déjà, en 1985, on évaluait que 35 % des effectifs scolaires de l'école publique dans l'île de Montréal appartenaient à des communautés culturelles.[101]

S'il y a une forte concentration des diverses ethnies dans la région de Montréal, on doit ajouter qu'à l'intérieur de celle-ci la répartition est inégale et qu'il y a certains cas de concentration très élevée. Ainsi, environ quarante écoles sur l'île de Montréal comptent plus de 50% d'élèves allophones[102] et dans certains cas on parle de 70% et même 80%. L'école secondaire Saint-Luc située sur le territoire de Montréal compte 1 500 élèves de 88 nationalités différentes parlant 44 langues. Au total, on y retrouve 80% d'élèves allophones. On peut aussi mentionner des cas où il y a une concentration très élevée d'une même ethnie dans la même école. Par exemple, l'école Ogilvie dans le nord de Montréal, compte 80 %

---

100 Présence des élèves nés hors Canada dans les écoles primaires et secondaires du Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1988-1989, Montréal, CSIM.

101 L'école québécoise et les communautés culturelles (Rapport Chancy), Ministère de l'éducation du Québec, 1985.

102 L'école pluriethnique francophone, Marco Micone, La Presse, 20 mai 1990.

d'enfants d'origine haïtienne.[103] Ce phénomène de concentration se constate aussi chez d'autres communautés tel les italiens, les grecs, les juifs, etc.

Ces quelques données sur la concentration des communautés ethniques et des allophones dans la région de Montréal et sur leur concentration dans certaines écoles soulèvent diverses questions. L'une d'elles qui a reçu beaucoup d'attention récemment, concerne l'apprentissage et l'utilisation du français par les allophones.

L'adoption de la loi 101 en 1977 a permis des progrès importants au niveau de l'intégration des élèves allophones à l'école française.

> "Au début des années soixante-dix, seulement 11% des élèves allophones fréquentaient l'école française, primaire et secondaire confondus; en 1988-1989, cette proportion atteignait 73,7% au primaire et 64,3% au secondaire et elle continuait toujours de progresser."[104]

Bien sûr, cela laisse encore de 25% à 35% des élèves allophones dans les écoles anglaises. Cela est encore important comme nombre mais on peut espérer d'une part, qu'il diminuera au fil des ans et d'autre part, que ces allophones s'intégreront à la majorité francophone malgré leur fréquentation de l'école anglaise. C'est à ce niveau que peuvent jouer d'autres politiques gouvernementales relatives à la culture et à la langue française.

Malgré le progrès qu'indiquent les données précédentes, il reste qu'encore plusieurs jeunes allophones vivent dans un milieu familial où l'anglais prédomine. Cela découle de la situation qui prévalait avant la

---

103 Alerte haïtienne à la CEPGM, La Presse, 17 janvier 1990.

104 Apprendre à vivre ensemble , immigration, société et éducation, Jocelyn Berthelot, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990, p.114.

loi 101 alors que plusieurs parents de ces jeunes allophones furent assimilés à la culture et à la langue anglaise. Ainsi, pour un certain nombre d'allophones qui fréquente l'école française, la langue française n'est qu'une langue d'apprentissage scolaire obligatoire alors que toute autre activité se déroule dans leur langue d'usage, soit l'anglais. On comprend alors qu'à partir du moment où la concentration d'allophones dans une école française devient élevée, la probabilité est plus grande que l'anglais devienne la langue d'usage à l'école dès que l'utilisation du français n'est plus requise. Ainsi, dans certaines écoles, les allophones communiquent entre eux, en dehors des classes, en anglais, vivent avec leur culture anglophone et "cohabitent" avec les francophones. Dans certaines écoles françaises où le pourcentage d'allophones est très élevé, les élèves utilisent même l'anglais à l'intérieur des salles de cours pour échanger entre eux.

Cette situation qui a été décrite dans quelques écoles françaises sur le territoire de l'île de Montréal amènent divers problèmes. Le principal se résume à l'intégration des allophones à la culture et à la langue française. Peut-elle se faire dans le contexte que nous venons de décrire? Sans doute très difficilement. Le français risque fort d'être vu comme une langue obligatoire et utile pour des fins scolaires seulement. Le jour où celle-ci ne l'est plus, le risque est grand que l'élève s'intègre de plus en plus à la culture et à la langue anglaise. Déjà, au moment du passage au niveau collégial, le quart des allophones ayant étudié en français s'inscrivent dans un cégep anglais. En effet,

> "Quant aux allophones, la langue d'enseignement au secondaire semble relativement déterminante: les trois quarts de ceux qui ont étudié en français au secondaire continuent en français au collégial et 95% de ceux qui ont commencé en anglais demeurent fidèles à cette langue."

De plus, selon cette même étude,

> "Les collèges anglophones sont demeurés, tout au long des années '80, le premier choix des allophones. Toutefois, on ne peut ignorer que la proportion d'entre eux à opter pour l'enseignement en français est passée de 14% à 23%, de 1980 à 1986."[105]

Il est également probable que dans les autres étapes de la vie, telle l'entrée sur le marché du travail, le jeune allophone qui fréquente l'école française mais qui vit dans un environnement anglophone, s'intégrera de plus en plus à la culture et à la langue anglaise.

Cela a suscité de nombreux débats depuis quelques mois notamment au sein de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui a même élaboré un projet visant à réglementer l'utilisation du français dans les écoles pour forcer les jeunes allophones à s'exprimer dans cette langue. Certains ont même suggéré d'élargir le champ d'application de la loi 101 au niveau de l'enseignement collégial. S'il apparaît évident à nos yeux que les acquis de la loi 101 doivent être maintenus, que le français doit être la langue d'intégration des allophones au Québec et que le français comme langue officielle du Québec doit être reconnu, respecté et appris par tous et toutes, il nous semble par ailleurs que les mesures visant à corriger les problèmes décrits doivent s'en prendre aux sources réelles sans non plus exagérer la réalité linguistique des écoles françaises où l'on retrouve de fortes concentrations d'allophones.

Or, il semble que les cas que nous avons décrits précédemment concernant l'usage de l'anglais dans les écoles françaises à forte concentration allophone, ne constituent pas la règle générale à Montréal. Une exagération du problème à notre avis a amené dans le débat des solutions tel le transport d'élèves en dehors de leur communauté pour mieux les intégrer. Nous ne croyons pas que ce type de mesure soit propice à une saine intégration. On ne peut pas chercher une solution qui s'appuie

---

105 La persévérance aux études, le choix des collégiennes et des collégiens dans les années '80, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1990, p.17.

uniquement sur l'établissement d'un quelconque pourcentage d'allophones à ne pas dépasser. Il s'agit là d'une approche mécanique qui ne tient pas compte de l'ensemble des données du probleme.

Il faut indiquer que la situation n'est pas aussi grave que certains articles ou intervenants ont pu laisser croire. Dans un avis du Conseil de la langue française sur **La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal (1987)**, on indique :

> "Il apparait assez évident que le poids institutionnel de l'école et les regles qui president à son fonctionnement quotidien jouent la plupart du temps en faveur du français et cela, qu'il existe ou non des normes effectives ou des politiques concernant l'usage des langues. L'école de langue française fonctionne naturellement en français et l'environnement scolaire immédiat témoigne de son caractere français. Ce poids institutionnel est fort et nous avons trop souvent tendance à le sous-estimer. De ce point de vue, l'école de langue française est "francisante" même si elle l'est davantage dans les situations formelles de communication que dans les situations plus informelles. (P.103)"[106]

De façon générale, l'école de langue française est donc "francisante" et il y a tout lieu de croire qu'elle le sera de plus en plus au fur et à mesure que les effets de la loi 101 se feront sentir sur les milieux allophones. A cet égard, les quelques cas d'écoles secondaires à forte concentration allophone où l'anglais est souvent utilisé en dehors des classes devraient, en principe, être un processus en voie de résorbtion

---

[106] Cité in A qui porte profit le débat sur le français à l'école?, Henri Acoca, La Presse, 7 mai 1990. Le conseil de la langue française s'est spécifiquement penché sur la question en 1987 en publiant également : L'école française à clientele pluriethnique de l'île de Montréal: La loi 101 et l'école primaire à clientele pluriethnique; Le Québec francais et l'école à clientèle pluriethnique.

plutôt qu'en croissance. Bien sûr, cela dépend notamment de la volonté gouvernementale de faire du français, dans les faits et dans la loi, la langue officielle de communication, d'affichage, de travail et d'intégration des communautés ethniques au Québec. Si cette volonté est chancelante, il ne faudra pas s'étonner de l'utilisation chancelante du français dans certaines écoles. On ne peut demander davantage de l'école, au niveau de la politique linguistique, que ce que fait le gouvernement lui-même.

Bref, il semble que jusqu'à présent, l'application de la loi 101 a donné de bons résultats au niveau de l'intégration des allophones et malgré certains cas qui méritent une attention particulière, on ne peut penser que la survie du français dans les écoles est menacée. Cela ne signifie pas que des politiques d'usage et de promotion du français ne doivent pas voir le jour dans les écoles. Toutefois, on ne peut attendre davantage de la situation linguistique des écoles que ce qui est avancé et défendu au niveau provincial concernant la culture et la langue françaises.

Ce qui vient d'être dit sur le plan de la langue ne dispose pas toutefois de toute la problématique de la coexistence des diverses communautés ethniques au sein de l'école. Divers problèmes demeurent encore et de nombreux correctifs s'imposent si on veut vraiment développer le sens du respect, de l'appréciation des différences et la connaissance des diverses cultures.

Ainsi, le caractère confessionnel de l'école que confirme la récente loi 107, est totalement incompatible avec la réalité pluriethnique de l'école. Issue d'une conception monolithique traditionnelle et complètement dépassée, l'école confessionnelle ne peut apparaître que comme un outil de non-reconnaissance et de non-respect des autres religions. Il s'agit d'une mesure coercitive qui, d'emblée, peut révéler une volonté d'intégration des ethnies par la négation de leurs propres réalités religieuses. Par extension, le non-respect des autres religions ne peut que laisser croire au non-respect des cultures tout entière. Ainsi, il nous apparaît qu'en plus des raisons déjà invoquées en annexe de ce document en faveur de la déconfessionnalisation des écoles, la réalité pluriethnique

actuelle et à venir s'ajoute pour demander qu'on corrige cet anachronisme devenu de plus en plus discriminatoire.

D'autre part, il faut faire en sorte que l'école ressemble autant que possible au niveau de son personnel et des membres qui y oeuvrent, à la réalité de la clientèle scolaire qu'elle dessert. Il y a actuellement un décalage important entre la représentation ethnique des adultes qui s'occupent de l'éducation (personnel, membres des comités, commissaires) et la présence des diverses communautés chez les élèves. Encore là, l'école doit constituer un modèle ethnique suffisamment représentatif pour que l'élève ne se sente pas en état de marginalisation. Il doit voir qu'il y a une place pour lui au sein de l'école et qu'il peut se reconnaître au sein des adultes qu'il côtoie quotidiennement. A cet effet, il nous semble important que l'école se donne des moyens concrets pour favoriser l'embauche de personnels issus des communautés ethniques et pour assurer une présence représentative aux divers paliers administratifs et décisionnels.

Les personnels de l'éducation qui n'ont pour la plupart pas été préparés à la réalité pluriethnique actuelle des écoles sont trop souvent laissés à eux-mêmes quant à leur adaptation dans le cadre de leur travail, à la pluriethnicité. Ces personnels devraient avoir accès à une formation, à un perfectionnement qui leur permettent d'assumer adéquatement leurs tâches dans une école transformée au plan ethnique.

> "Comprendre et prévoir les comportements d'autrui est un problème qui confronte toute personne transplantée dans une culture ou une sous-culture qui n'est pas sienne. Mais la compréhension et la prévision ne suffisent pas puisqu'il faut encore développer les habiletés, acquérir les réflexes qui permettront à l'individu de fonctionner selon les normes du milieu. Or, ces apprentissages peuvent être très long et ils sont conditionnés par de multiples facteurs dont la distance culturelle, les modes et les conditions d'insertion dans la société d'accueil.

> Tout observateur le moindrement attentif remarquera que les normes de conduite auxquelles se conforment plusieurs cégépiens des groupes minoritaires diffèrent de celles de la société d'adoption. L'exemple classique est celui de l'étudiant vietnamien qui ne pose jamais une question en classe et ne regarde pas dans les yeux une personne en position d'autorité. Les codes de comportement de sa culture d'origine lui dictent que poser une question au professeur c'est lui envoyer le message qu'il explique mal; le regarder dans les yeux, c'est lui manquer de respect. Que de fois ne conclut-on pas que s'il reste muet, c'est qu'il ne comprend pas; s'il ne nous regarde pas, c'est par timidité. La non-reconnaissance de ces normes entraîne souvent des interprétations erronées et peut, de plus, donner lieu à des tensions."[107]

Cet exemple de fossé qui peut séparer deux cultures au niveau de l'apprentissage est concluant à notre avis à l'effet que des ressources professionnelles spécialisées devraient intervenir auprès des personnels lorsque le besoin existe afin d'assurer chez eux un sentiment d'ouverture et une bonne connaissance des communautés ethniques, qui sont nécessaires à l'établissement de rapports égalitaires dans un milieu pluriethnique. Dans ce sens, c'est la responsabilité des administrations scolaires et des autorités gouvernementales de fournir l'encadrement nécessaire aux personnels de l'éducation.

Dans la même foulée, le matériel pédagogique utilisé dans les écoles devrait être adapté à la réalité pluriethnique. Non seulement, bien sûr, ce matériel ne doit pas véhiculer de préjugés défavorables aux diverses communautés ethniques comme il en a été longtemps à l'égard des peuples autochtones mais, de plus, on devrait y assurer une présence représentative

---

[107] L'adaptation des minorités ethniques, une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent, Peggy Tchoryk-Pelletier, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p.158-159.

et valorisante des différentes cultures et ethnies. Là aussi, il en va de la reconnaissance des jeunes comme membre à part entière d'une société dont ils sont une composante enrichissante. Cette reconnaissance est essentielle au niveau du matériel scolaire utilisé quotidiennement. La réalité qu'on y véhicule ne doit pas être déformée par rapport à la réalité ethnique et culturelle du Québec actuel et en devenir. A cet effet, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration a analysé la situation des livres scolaires québécois en 1988 et a transmis ses avis à la ministre responsable pour que le contenu des manuels de classe transmette des valeurs non discriminatoires, représentant justement la pluriethnicité québécoise, prônant l'égalité des droits pour tous et toutes et informant les jeunes de l'état des inégalités mondiales et des raisons qui le sous-tendent.

Il semble que des progrès certains aient été faits depuis quelques années au Québec en ce qui a trait au contenu des livres scolaires.[108] Toutefois, nous n'en sommes pas encore à véhiculer un contenu qui prend en compte l'ensemble des éléments cités précédemment.

Enfin, il faut indiquer que le défi de la pluriethnicité dans l'éducation au Québec a été, comme bien d'autres défis, handicapés par les compressions budgétaires décrétées par le gouvernement depuis le début des années '80. Que ce soit au niveau du personnel enseignant, des autres personnels, du matériel didactique, des jeunes eux-mêmes, les mesures de soutien, de formation et d'intégration, quant à la réalité pluriethnique, ont été contraintes sérieusement sur le plan budgétaire. Encore là, les besoins étaient et demeurent présents mais les coupures budgétaires ont reporté sur les commissions scolaires, les personnels, les parents et les jeunes, le fardeau des compressions budgétaires.

Ce qui a été négligé faute d'argent, c'est l'ensemble de la communauté qui en subit les conséquences. Or, sur une question aussi cruciale pour l'avenir du Québec que la pluriethnicité, il est

---

[108] Voir le recensement qui en est fait in Apprendre à vivre ensemble, Immigration, société et éducation, Jocelyn Berthelot, CEQ, 1990, p. 106 - 107.

particulièrement désolant de constater que le gouvernement provincial n'ait pas tout mis en oeuvre pour réussir le mieux possible l'intégration des communautés ethniques à la langue et la culture francophones et la coexistence des diverses ethnies. La disparition des classes d'accueil pour les enfants allophones de quatre ans qui avaient vu le jour justement pour mieux assurer l'intégration de ceux-ci à l'école francophone, ainsi que d'autres restrictions au niveau de l'accueil et de l'intégration des jeunes allophones, sont au nombre des effets pervers de la logique comptable du gouvernement en matière d'éducation.

Au terme de cette brève analyse des enjeux de la pluriethnicité pour l'école québécoise, nous tenons à souligner qu'il s'agit là d'une des transformations importantes qu'a subies l'école au Québec au cours des dernières années dont les conséquences sur le Québec français de demain sont majeures. Nous croyons que l'école est un lieu privilégié d'apprentissage et d'intégration à la langue et à la culture francophones. Celles-ci doivent demeurer le coeur du système d'éducation au Québec et on doit continuellement tant en enrichir le contenu, qu'en valoriser l'apprentissage. Cette mission toutefois ne peut incomber uniquement qu'à l'école. La défense et la promotion de la langue et de la culture francophone passent d'abord et avant tout par le gouvernement et ses politiques. Celles-ci doivent donc être sans ambiguïté si on veut que l'école se sente appuyée et légitimée dans son rôle déterminant au niveau de la langue et de la culture.

L'école ne doit pas cependant être monolithique et ethnocentrique. La composition pluriethnique de l'école et de la société doit être vécue comme une richesse collective dont on doit apprendre à tirer profit. Pour ce faire, la connaissance et le respect d'autrui quelque soit sa race, sa couleur, sa religion, sa langue d'origine et sa culture doivent faire partie des valeurs transmises par l'école. La pluriethnicité doit être davantage qu'une "cohabitation" destinée à l'assimilation à la langue et la culture francophones. Elle doit s'exprimer par la tolérance, le respect des différences et l'ouverture aux diverses ethnies et cultures. Si l'école peut réussir à transmettre ces valeurs et connaissances aux jeunes tout en poursuivant son rôle d'intégration et de valorisation de la langue et de la

culture francophones, alors il y a de fortes chances que la solidarité sociale du Québec de plus en plus pluriethnique se solidifie dans l'avenir.

2.5.9. L'origine socio-économique et la fréquentation scolaire

"Bref, si on regarde l'ensemble des statistiques avancées, on peut affirmer que la réforme scolaire a été favorable surtout aux étudiants originaires de la classe moyenne. Elle a sensiblement ouvert l'accès des études collégiales aux étudiants d'origine ouvrière, sans pour cela supprimer la discrimination exercée contre eux. Elle a aussi fortement favorisé la scolarisation des étudiantes, sans pour cela supprimer leur compartimentation dans des secteurs d'étude très précis, et sans rayer le double désavantage qui s'exerce contre les étudiantes d'origine ouvrière.

Dans la mesure où la réforme scolaire a favorisé, même faiblement, la démocratisation de l'école, elle a été progressiste. Mais elle est loin d'avoir supprimé, comme l'espérait les Commissaires du rapport Parent, l'inégalité sociale devant l'école. Car dans toute société, l'école ne fait que reproduire, sous une forme plus ou moins élargie, la structure de classe existante. Dans le système capitaliste, l'école fait en sorte que la majorité des enfants d'origine ouvrière retournerait dans leur classe d'origine. Cela est vrai pour l'ensemble des pays capitalistes."[109]

Cette longue citation de Marcel Pepin date de 1974 et pourtant, il semble bien qu'elle corresponde encore au portrait qu'on peut tracer du lien

---

[109] Le système scolaire en question, texte d'une conférence de Marcel Pepin devant le conseil fédéral de la FNEQ-CSN, le 10 mars 1974, p. 9 - 10.

entre l'origine socio-économique et la fréquentation scolaire au Québec. En effet, les analyses sociologiques des dernières années sur le sujet[110] indiquent que l'objectif de démocratie scolaire qui s'exprimait à travers le principe de l'égalité des chances en éducation, n'a toujours pas été atteint 25 ans après la réforme du système d'éducation au Québec. Bien sûr, la création des cegeps et l'élargissement du réseau universitaire ont permis une plus grande accessibilité aux études post-secondaires et en principe, l'égalité dans les chances d'accès s'en trouvait améliorée. Dans les faits, toutefois, cette égalité demeure bien plus théorique que pratique.

Considérons dans un premier temps les études post-secondaires. Au niveau collégial, une étude de la fin des années '70 (nous n'en n'avons pas recensé de plus récente du même type) soit plus de dix ans après la création des cégeps révélait l'influence de l'origine socio-économique sur l'orientation scolaire.[111] Lorsqu'ils provenaient d'une famille à statut socio-économique élevé, les jeunes choisissaient dans une proportion de 80% la filière générale au secondaire et au collégial, c'est-à-dire en vue d'études universitaires alors que les jeunes de familles à statut socio-économique faible ne faisaient ce choix que dans 50% des cas. De plus, chez les jeunes du premier groupe, 42% abandonnaient les études entre le Cegep et l'université pour 74% chez les jeunes du deuxième groupe. Par ailleurs, les jeunes de la classe "aisée" étaient légèrement surreprésentés dans les cégeps de la région de Montréal, les jeunes de la classe moyenne fortement surreprésentés et les jeunes de la classe défavorisée nettement sous-représentés.

Du côté universitaire, les dernières études datent de 1986 et

---

[110] Voir les références mentionnées in Démocratie et école au Québec: bilan et défis, Pierre Dandurand, p. 46, publié dans L'éducation 25 ans plus tard! et après?, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

[111] Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation, Guy Legault, 1977, cité in Pour qui sont les chances en éducation? M. Lévesque et H. Jalbert, Conseil supérieur de l'éducation, 1980, p. 16.

> "confirment des observations antérieures à l'effet que 40% des étudiants plein temps se recrutent auprès de familles de cadres supérieurs et moyens, de propriétaires de PME et des gens de professions libérales et scientifiques. En fait depuis la fin des années 1950, la proportion de fils et filles d'ouvriers n'a jamais dépassé le 30%."[112]

Il faut indiquer que cette tendance à la sous-représentation des classes défavorisées au niveau post-secondaire n'est pas propre au Québec. Il semble que cela soit une constante dans les pays de l'OCDE. Est-ce à dire que la réforme scolaire au Québec est un fiasco à cet égard? Certainement pas. Comme le souligne Pierre Dandurand (voir note précédente):

> "On a tendance à oublier que, si ces mesures n'ont pas entraîné un changement aussi radical que certains l'auraient souhaité, elles ont sans doute contribué à faire en sorte que les écarts de scolarisation entre jeunes de différents milieux ne se soient pas approfondis dans le mouvement de modernisation du Québec." (p. 47)

Ainsi, il faut constater un certain progrès notamment dans le fait que les écarts ne se soient pas élargis.

On peut tout de même s'interroger sur le fait que si peu de progrès ait été fait au Québec depuis 25 ans en matière d'égalité dans l'accès à l'éducation. Pourtant, la réforme de l'éducation découlant du rapport Parent visait cet objectif de démocratie dans l'accès à l'éducation. La scolarité étant un élément important dans la détermination du niveau de revenu, l'accès à l'éducation apparaissait comme une mesure de réduction des inégalités sociales au Québec ("Qui s'instruit, s'enrichit"). L'objectif de gratuité scolaire à tous les niveaux et, incidemment, le gel des frais de

---

[112] Pierre Dandurand, op. cit, p. 46.

scolarité à l'université, s'inscrivaient d'ailleurs dans cette perspective d'égalité des chances et de justice sociale. Or,

> "depuis 1975, la fréquentation scolaire s'est accrue dans l'enseignement supérieur au Québec, permettant peut-être un accès relatif plus grand aux jeunes issus de milieu modeste. A l'inverse, si l'on tenait compte du fait que les jeunes issus de milieu plus favorisé ont tendance à se retrouver dans des disciplines plus coûteuses, plus prestigieuses et plus rentables d'un point de vue privé, on pourrait accentuer le caractère régressif de l'opération de redistribution."[113]

Ainsi, il faut se demander si l'objectif d'égalité des chances en éducation a réellement été soutenu par des mesures concrètes au fil des ans ou s'il a été davantage une façade utile à des réformateurs issus des classes moyennes et aisées, désireux de satisfaire leurs propres intérêts de classes à travers une refonte du système scolaire québécois.

Bien qu'il faudrait se pencher plus longuement sur cette question, nous sommes portés à croire que malgré des efforts et des réformes qui ont contribué à une certaine démocratisation de l'éducation, l'objectif d'égalité des chances en éducation n'a pas vraiment été soutenu au Québec par des mesures concrètes si ce n'est les politiques générales du gouvernement en matière de redistribution des revenus via les politiques sociales et fiscales adoptées dans la foulée de l'Etat-providence. Ainsi, il ne suffisait pas de vouloir atteindre une réelle égalité des chances en éducation, il fallait se donner les moyens d'y arriver par l'école elle-même, par sa pénétration des milieux et de la culture ouvrière et par de véritables politiques économiques visant la réduction des inégalités sociales (politique de plein-emploi notamment). L'école à elle seule ne pouvait certes pas tout faire. Or, il est clair que les politiques

---

[113] Bilan critique des recherches en économie de l'éducation, Clement Lemelin, Communication au congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, mai 1987, p. 19.

économiques du Québec n'ont pas réussi, pour peu qu'elles le visaient, à réduire les inégalités sociales. De plus, il semble bien que l'école n'a pas su relever le défi de la fréquentation scolaire des milieux défavorisés. Les progrès sont minces et les risques de recul non négligeables. Cela nous conduit à examiner la situation des jeunes à l'école primaire et secondaire.

Nous disions plus haut qu'un des éléments pour atteindre une réelle égalité en matière d'accès à l'éducation était la capacité de l'école, en tant qu'institution et en tant que valeur, à pénétrer les milieux défavorisés et la culture ouvrière. Le simple fait d'avoir réformé le système d'éducation au Québec ne garantissait pas pour autant cette pénétration. Il ne suffit pas de dire l'école est là, gratuite et accessible, pour que tous et toutes y accèdent, s'y retrouvent, veuillent y évoluer et persévérer.

Plusieurs études ont démontré que divers éléments du milieu conditionnent différemment les jeunes par rapport à leur adhésion à l'école et à l'éducation en tant que valeur en plus de les placer objectivement dans une situation socio-économique plus ou moins favorable à la fréquentation scolaire. Ainsi, au niveau familial, le degré de scolarité des parents, les habitudes de vie culturelle, de lecture, la situation familiale comme telle, sont autant d'éléments qui exercent une influence certaine sur l'adhésion du jeune face à l'éducation. Dans les milieux défavorisés, il est davantage probable que la valorisation de l'éducation, surtout l'éducation post-secondaire, soit faible. En contrepartie, on y valorisera davantage l'idée du travail, la nécessité de gagner un revenu dès que l'âge le permet. De plus, il est certain que la situation socio-économique de la famille influence la fréquentation scolaire et la capacité du jeune d'y persévérer. De faibles revenus familiaux ont une incidence importante sur la possibilité du jeune de poursuivre des études post-secondaires et même secondaires. Dans les cas de pauvreté marquée, une mauvaise alimentation, l'incapacité de fournir les vêtements adéquats (durant l'hiver particulièrement), l'impossibilité d'assumer tous les frais indirects qu'imposent l'école soit-disant gratuite, constituent de sérieuses entraves à une fréquentation scolaire continue et adéquate dès l'école primaire. L'enfant qui se présente à l'école sans avoir déjeûné et avec un soutien alimentaire

régulièrement défaillant n'est pas dans une condition objective favorisant l'égalité des chances en éducation.

Tous ces éléments qui conditionnent tant la valeur éducative chez les jeunes que leur situation matérielle objective, doivent être pris en compte par l'école pour mettre de l'avant des mesures réelles conduisant à une certaine égalité des chances en éducation à défaut d'avoir une égalité parfaite. Evidemment, l'école ne peut pas régler la situation socio-économique immédiate des familles. A terme, elle est un élément qui conduit à relever le niveau de revenu des générations futures. A brève échéance, toutefois, la présence du service éducatif ne peut constituer un substitut aux politiques gouvernementales de développement économique, de soutien et de redistribution du revenu ainsi qu'aux mesures sociales et culturelles.

Pour prendre en compte les éléments du milieu, l'école doit avoir l'ouverture pour le faire et les moyens matériels. Par ouverture, nous entendons le désir de l'école de s'adapter aux valeurs véhiculées dans les milieux populaires, de comprendre ces valeurs et de les intégrer dans le processus éducatif des jeunes. Au même titre que nous avons dit précédemment que l'école ne doit pas exclure la culture des communautés ethniques dans le processus éducatif, elle ne doit pas non plus exclure la culture des milieux populaires. Il faut connaître cette culture et ses valeurs pour que l'école n'apparaisse pas comme un produit étranger aux jeunes de ces milieux. En prenant en compte ces valeurs, en connaissant le milieu environnant du jeune, il y a davantage de chances que celui-ci adhère à son école. Cela suppose notamment que l'école dispose des ressources professionnelles nécessaires pour permettre cette jonction entre elle et le jeune. Cela suppose également une formation adéquate des enseignantes et des enseignants oeuvrant dans ces milieux, un soutien professionnel et des mesures adaptées pour assurer la meilleure adhésion des jeunes à l'école.

En plus de cette ouverture, de cette adaptation réciproque, l'école en milieu défavorisé doit pouvoir pallier à certaines faiblesses socio-économiques, doit offrir des services aux jeunes qui permettent à ceux-ci d'améliorer leurs chances de persévérer aux études. Cela suppose des ressources financières additionnelles et une volonté politique de

prendre en compte ces besoins particuliers. Des efforts ont été faits en ce sens notamment par les administrations scolaires. Par exemple, sur le territoire de l'île de Montréal, le Conseil scolaire a, depuis sa création en 1972, la responsabilité d'assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés. A partir d'une carte de la défavorisation, des budgets particuliers sont attribués aux écoles identifées par cette carte comme ayant une clientèle défavorisée.

Ainsi, en 1988-89, 35,214 enfants sur 118,045, soit 30% des enfants répartis dans 105 écoles primaires sur les 336 du territoire de l'île de Montréal ont bénéficié de ces budgets supplémentaires.[114] Cela est important et malheureusement, les données du recensement de 1986 indiquent qu'il y a plus de pauvreté à Montréal qu'en 1981. Le Tableau 22 donne une idée de l'ampleur des problèmes qui peuvent être vécus par des jeunes et leurs familles à Montréal.

TABLEAU 22

Situation des familles ayant des enfants de 0 à 17 ans sur l'île de Montréal en 1986

Nombre de familles avec enfants d'âge scolaire	219 465
Familles vivant sous le seuil de la pauvreté	53 330
Mères ayant huit ans et moins de scolarité	31 602
Chefs de familles n'ayant pas travaillé depuis 18 mois	27 433
Familles monoparentales femmes	22 605

Source: Unisson, Conseil scolaire de l'île de Montréal, janvier-février 1989, p. 4.

---

[114] Le défi des milieux défavorisés, Marcel Saint-Jacques, p. 82, in L'éducation 25 ans plus tard! Et après?, Institut québecois de recherche sur la culture, 1990.

Quant aux montants dégagés pour ces services particuliers, ils proviennent aux trois-quarts du prélèvement de la taxe scolaire et pour l'autre quart, du ministère de l'Education (sur la base des données du territoire de l'île de Montréal). Les administrations scolaires ont souvent revendiqué des sommes beaucoup plus substantielles, rapportant même dans un mémoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal en 1987 que celles-ci devraient plus que doubler.[115] Ces sommes sont demeurées à peu près fixes depuis 1986 et la contribution du ministère de l'éducation est demeurée à $1.5 million depuis le milieu des années '70 ![116] Au total, la CECM alloue 1% de son budget annuel aux milieux défavorisés. De plus, les interventions en milieux défavorisés ne s'adressent qu'exclusivement au préscolaire et au primaire, faute de budget pour le secondaire. Bref, il y a dans ces programmes spécifiques, de bonnes intentions mais des budgets nettement insuffisants. Avec le dégel de la taxe foncière scolaire, il est plus que certain que Québec aura dorénavant une raison additionnelle pour ne pas agir plus significativement face aux milieux défavorisés. Cette problématique et son financement sera davantage renvoyée au niveau local.

Le fait que l'école secondaire en milieux défavorisés ne reçoive pas de budgets spécifiques pour encadrer les élèves et suppléer aux carences du milieu est fort déplorable. De façon générale, le phénomène du décrochage scolaire est à son plus fort dans les zones défavorisées. De plus, c'est dans ces milieux que la fréquentation du secteur professionnel est la plus grande. Or, depuis le début des années '80, ce secteur a été très dévalorisé, désinvesti par les jeunes, ce qui n'a qu'augmenté le décrochage scolaire particulièrement dans les milieux défavorisés. Dans le contexte des exigences actuelles et futures du marché du travail, le phénomène du décrochage scolaire prend des allures de véritable fléau dont les répercussions, tant pour les jeunes que pour la société entière, risquent d'être graves et difficilement corrigibles.

---

[115] Mentionné in Marcel Saint-Jacques, voir note précédente.

[116] Selon Unisson, Conseil scolaire de l'île de Montréal, novembre-décembre 1988, p. 10.

Ainsi, on peut dire que l'égalité dans les chances d'accès à l'éducation a franchi quelques pas depuis une vingtaine d'années au Québec mais qu'il en reste encore beaucoup à franchir. Certes, comme nous l'avons dit, l'école à elle seule ne peut pas corriger les inégalités sociales et économiques. Elle peut y contribuer sérieusement, toutefois, si la volonté et les moyens existent. Si la représentation socio-économique aux études post-secondaires est nettement défavorable aux milieux défavorisés, il reste que même la fréquentation scolaire au niveau primaire et secondaire ne s'effectue pas dans les mêmes conditions pour tous les jeunes. Une discrimination de l'école et du milieu en terme de conditions relegue encore l'égalité des chances au rang des principes théoriques davantage qu'à une réalité qu'on aurait souhaité atteindre. Cela signifie qu'il faut redoubler d'efforts, d'énergie et de moyens pour marquer des progrès importants au cours des prochaines années.

Malheureusement, nous relevons au moins deux grands handicaps pour l'avenir de l'égalité des chances en éducation. Premièrement, la tendance à l'accroissement de la pauvreté qui s'exprime notamment par la dualisation de la société québécoise (le "deux Québec dans un" du Conseil des affaires sociales) et deuxièmement, la tendance à la privatisation de l'éducation que nous avons analysé dans une section antérieure de ce texte. L'imposition de charges financières de plus en plus lourdes aux usagères et usagers de l'éducation dont le dégel des frais de scolarité à l'université, constitue une barrière certaine à une réelle démocratisation de l'éducation. Toutes ces mesures nous conduisent même à se demander si l'égalité des chances en éducation demeure encore un objectif au Québec. Rien n'est moins certain.

Dans ce sens, il est important que la CSN combatte les mesures de privatisation de l'éducation, revendique des budgets plus importants pour les clientèles scolaires des milieux défavorisés, prône l'ouverture de l'école face à ces milieux, réaffirme la nécessité de viser l'égalité des chances en éducation et demande aux responsables politiques de travailler en ce sens. Le système scolaire québécois ne sera pas démocratique tant et aussi longtemps qu'il ne mettra pas tout en oeuvre pour assurer non

seulement l'égalité des chances d'accès à l'éducation, mais aussi l'égalité de traitement des jeunes à l'école et l'égalité dans les chances de succès.

3. MISER SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LE DEVELOPPEMENT DU QUEBEC

Le développement d'une société et de son système d'éducation sont en étroite interdépendance. Aucune société ne peut escompter se développer de façon équilibrée sans la présence d'un système d'éducation de qualité. Le Québec ne fait pas exception à cette règle et on peut certes référer à son histoire récente pour l'affirmer. La modernisation de son système d'éducation, issue du Rapport Parent, a été un élément déterminant du développement de la société québécoise au cours des 25 dernières années. Tant le développement social, économique, politique que culturel ont bénéficié des efforts investis dans le système d'éducation durant cette période.

Malheureusement, comme nous l'avons indiqué antérieurement à de multiples reprises, un certain revirement s'est manifesté au cours des années '80 sous de nombreuses formes et l'éducation a perdu des plumes par rapport au rôle prioritaire qu'elle occupait depuis les années '60. Pourtant, les retards du Québec en éducation persistent toujours sous plusieurs aspects et le développement du Québec dans son ensemble fait encore face à de nombreux défis. La perspective d'un "développement durable" pour le Québec doit prendre en compte la lutte aux inégalités socio-économiques et l'éducation doit être vue comme un moyen privilégié pour contribuer à ce développement durable. A l'heure où plusieurs pays industrialisés ont choisi de redonner à l'éducation la place prioritaire qui lui revient, il est important de considérer les transformations majeures qui sont déjà en cours au Québec pour situer l'importance des enjeux éducatifs qui nous confrontent. Nous croyons fermement, à l'analyse de ces transformations, que l'éducation doit redevenir une préoccupation collective et une priorité de la société québécoise avec les efforts que cela suppose. La CSN, dans la foulée de ce document, devra intervenir dans ce sens auprès des autorités responsables du monde de l'éducation. Les enjeux individuels et collectifs sont trop importants pour qu'il en soit autrement.

Dans les parties précédentes, nous avons déjà relevé certaines grandes questions de l'éducation au Québec à partir de l'analyse présentée

des différentes facettes de notre système. Ainsi, nous avons parlé du financement de l'éducation et de son corollaire dans une perspective de démocratisation, à savoir la gratuité de l'éducation. Nous avons également abordé d'autres aspects de la démocratisation telle la déconfessionnalisation, les élections scolaires, la structure décisionnelle, etc. En matière d'accessibilité, nous avons traité des progrès réalisés depuis la réforme des années '60 et cerné les enjeux qui demeurent pour l'avenir, que ce soit au niveau de la scolarisation générale de la population, de l'accessibilité régionale, de la fréquentation scolaire par sexe, etc. L'importante question de la langue, notamment dans le contexte de la pluriethnicité québécoise, a aussi été analysée. Le Québec de plus en plus pluriethnique constitue d'ailleurs une des transformations sociales qui a le plus interpellé l'école au cours des dernières années et comme nous l'avons indiqué, il s'agit d'une modification profonde de la réalité québécoise qui continuera de marquer son évolution dans les prochaines décennies.

Sur le plan socio-économique, la transformation de la cellule familiale au cours des vingt dernières années et la participation croissante des femmes au marché du travail ont également engendré des changements au niveau scolaire. Ainsi, la chute de la natalité a accentué le vieillissement du corps professoral, la famille monoparentale et l'augmentation du taux d'activité de la main-d'oeuvre féminine ont soulevé de nouveaux besoins tels les services de garde sur l'heure du midi et après les heures de classe. A cet égard d'ailleurs, il reste encore des interrogations quant à l'aménagement de la grille horaire de fréquentation scolaire par rapport aux deux nouvelles réalités que nous venons d'évoquer. La grille horaire correspond-elle à ces réalités? Les services de garde ont-ils lieu d'être tarifés aux parents, compte tenu des besoins de la famille moderne? Ne devraient-ils pas être des services gratuits? La généralisation des pré-maternelles 4 ans ne correspondrait-elle pas également à la nouvelle situation familiale au Québec? Il nous semble que la réflexion doit se poursuivre sur ces points notamment dans la perspective de l'élaboration d'une véritable politique familiale au Québec.

En plus de ces nombreuses transformations de la société québécoise et de leurs conséquences sur le système d'éducation, que nous avons analysées au cours des sections précédentes, il reste, à notre avis, d'autres modifications importantes prévisibles sur le plan politique et économique dont nous voulons traiter parce qu'elles déterminent certains enjeux de l'éducation et de la formation professionnelle pour les prochaines années.

3.1 L'éducation et la nouvelle réalité politique

Au plan politique, constitutionnel, nous avons vu que bien que l'éducation soit de juridiction provinciale, le gouvernement fédéral intervient à tout le moins financièrement au niveau de l'enseignement post-secondaire ainsi qu'au niveau de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, en plus d'intervenir sur des questions telle la confessionnalité du système scolaire au niveau primaire et secondaire. Dans le cas de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre, les interventions du fédéral ne sont pas que financières puisqu'il cherche de plus en plus à s'immiscer dans l'orientation de la formation professionnelle. Même au niveau de l'enseignement secondaire, le fédéral a lancé au début de 1990 un projet national d'incitation à la poursuite des études où on peut lire que:

> "Il incombe au gouvernement fédéral de prendre, en collaboration et en consultation avec les autres parties intéressées, des mesures visant à régler ce problème du marché du travail, sans toutefois oublier que l'éducation relève de la compétence des provinces.
>
> Puisqu'il existe manifestement un lien très étroit entre l'éducation et l'intégration au marché du travail, il est essentiel que le gouvernement noue de bonnes relations avec les ministères provinciaux de l'Education, de même qu'avec les conseils et les commissions scolaires et avec les établissements communautaires d'enseignement et de formation.

> Toutefois, comme l'orientation économique générale, les politiques et programmes relatifs au marché du travail et certains aspects du régime d'aide sociale sont au nombre des principales responsabilités du gouvernement fédéral, il est tout à fait indiqué et nécessaire que celui-ci prenne l'initiative de trouver des solutions au problème de l'abandon scolaire."[117]
> (souligné par nous)

Ainsi, comme pour la formation professionnelle, le fédéral invoque son rôle de responsable des politiques économiques pour s'introduire dans un champ provincial, en l'occurrence le problème de l'abandon scolaire. Il s'agit là d'un cas concret d'intrusion du fédéral dans les responsabilités du gouvernement provincial. Même avant l'échec de l'accord constitutionnel du Lac Meech, ces tentatives du fédéral auraient dû être dénoncées et rejetées par le gouvernement du Québec. Elles doivent l'être à plus fortes raisons maintenant.

Dans la foulée du Congrès de la CSN de mai 1990 qui a opté pour l'indépendance du Québec, nous croyons que le gouvernement du Québec doit contrer toute tentative du fédéral de s'immiscer dans l'éducation et la formation professionnelle et qu'il doit, dans l'élaboration de ses politiques et programmes, se considérer comme étant le seul intervenant en ces domaines. Ainsi, toute la problématique devrait être considérée par le gouvernement du Québec en tant que seul gouvernement responsable en éducation et en formation professionnelle. L'analyse des enjeux, des besoins et des orientations à se donner en ces matières devraient dorénavant se faire dans la perspective d'un Québec souverain. Il s'agit là d'une réalité incontournable à notre avis sur laquelle le gouvernement québécois doit déjà travailler pour relever les nombreux défis en éducation et en formation professionnelle.

---

[117] Projet national d'incitation à la poursuite des études, Emploi et Immigration Canada, février 1990, p. 8.

3.2 Le développement économique, l'éducation et la formation professionnelle

Même si l'éducation n'a pas pour seule finalité que la préparation au marché du travail, il faut reconnaître qu'elle doit permettre à toutes et tous de pouvoir accéder au marché du travail et d'y évoluer avec le plus d'autonomie possible durant toute sa vie active. Si l'école doit notamment préparer les jeunes au marché du travail, elle ne doit pas toutefois être à la remorque des besoins spécifiques ou des aléas de ce dernier. Pour pouvoir définir les besoins en éducation que les jeunes doivent satisfaire pour évoluer sur le marché du travail, il faut tenter d'analyser les transformations économiques qui se dessinent au Québec et qui caractériseront le marché du travail de demain et le développement économique futur.

A l'époque où l'économie du Québec s'appuyait surtout sur ses secteurs primaire et secondaire, il était possible pour le jeune de quitter l'école relativement tôt, d'accéder au marché du travail et souvent d'y acquérir une formation. Cela était d'autant plus courant que le système d'éducation québécois était alors peu accessible et servait surtout dès le cours secondaire à la formation de l'élite québécoise. L'économie québécoise et son marché du travail, longtemps basée sur la présence d'une main-d'oeuvre à bon marché et d'industries à utilisation intensive de main-d'oeuvre, étaient alors accessibles à une population peu scolarisée. Avec, notamment, la tertiarisation de son économie et la segmentation du marché du travail, les exigences du marché du travail se sont accrues. Le développement culturel et social a aussi poussé dans le sens d'une nécessaire scolarisation plus avancée de la population québécoise. Si on considère l'avenir maintenant, quelles sont les tendances économiques prévisibles au plan de l'emploi et quelle formation doit-on viser pour que toutes et tous aient accès à un niveau de vie décent en particulier par sa capacité d'évoluer sur le marché du travail ?

Au plan économique, on connaît déjà les tendances à l'ouverture de plus en plus grande des marchés. Le pacte du libre-échange Canada-Etats-

Unis s'inscrit dans une dynamique de mondialisation du commerce qui devrait aller en s'accentuant aux cours des prochaines decennies. Le Québec ne pourra certes pas échapper à cette tendance. Déjà, l'economie québécoise exporte près de 40% de sa production et environ un emploi sur cinq dépend directement ou indirectement des marchés extérieurs. Comme la CSN et les autres organisations membres de la coalition contre le libre-échange l'ont indiqué à de nombreuses reprises, l'économie québécoise est vulnérable à bien des égards face à la libéralisation des échanges. D'une part, la perspective de voir les Etats-Unis devenir de plus en plus notre principal partenaire économique inquiète quand on considere la taille respective des deux économies et la situation de dépendance dans laquelle nous pourrions nous retrouver. D'autre part, quand on connait la place qu'occupe les PME dans la structure industrielle du Québec, on s'interroge sur leurs capacités à concurrencer les entreprises étrangeres de plus grande taille sans protection douanière ou autre.

Nul doute que la libéralisation et la mondialisation des échanges accentueront donc la concurrence entre les pays. De plus en plus, l'entreprise québécoise devra penser en terme de compétitivité et donc de recherche de gain de productivité. Or, cette productivité croissante passera nécessairement par la formation de la main-d'oeuvre et par les changements technologiques. Les entreprises à utilisation intensive de main-d'oeuvre et à plus faible productivité devront s'appuyer sur des coûts unitaires de main-d'oeuvre faibles. Or, ces entreprises se retrouveront dans des pays en voie d'industrialisation, comme c'est déjà le cas d'ailleurs (Philippines,Singapour, Corée du Sud, etc.) et les économies développees ne pourront concurrencer dans ces secteurs à faibles coûts de main-d'oeuvre. Le Québec, comme les autres pays industrialisés, devra donc baser son développement essentiellement sur une main-d'oeuvre bien formée capable d'assumer les changements technologiques.

Ces changements technologiques se feront par ailleurs de plus en plus rapidement dans le contexte de la vive concurrence internationale. Toujours à la recherche d'une plus grande productivité, les entreprises modifieront leurs procédés de fabrication à l'aide des technologies les plus performantes disponibles et la désuetude des équipements sera vite atteinte.

Le dépassement des technologies utilisées impliquera aussi un certain dépassement des compétences de la main-d'oeuvre. Celle-ci devra donc être en mesure de s'adapter, de s'ajuster rapidement, d'assumer ces transformations technologiques, à défaut de quoi le marché du travail les marginalisera et les confinera au chômage et aux emplois plus mal payés et instables.

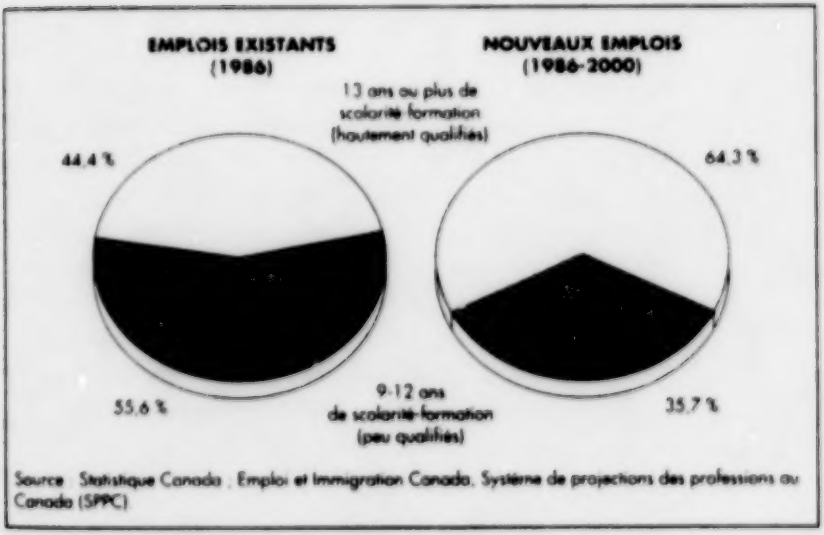
Ainsi, de son côté, plusieurs entreprises auront de plus en plus recours à une main-d'oeuvre qualifiée, bien formée, capable de s'adapter aux changements, de se recycler rapidement. Les changements dans l'organisation du travail découlant notamment des transformations technologiques feront également que l'entreprise sera à la recherche d'une main-d'oeuvre faisant preuve d'initiative, de polyvalence, d'adaptabilité face à l'organisation du travail. De son côté, la main-d'oeuvre devra posséder les qualifications de base lui permettant d'accéder au marché du travail et d'y évoluer dans le contexte des changements dont nous venons de parler. Cette main-d'oeuvre, pour éviter d'être à la merci d'une entreprise ou d'une technologie, devra posséder un savoir transférable et adaptable lui permettant d'évoluer toute sa vie sur le marché du travail. Dans cette perspective, non seulement la main-d'oeuvre devra acquérir une formation initiale qualifiante et transférable mais elle devra sans doute se perfectionner, apprendre, modifier ses connaissances au fur et à mesure de l'évolution des savoirs et des technologies. Cette main-d'oeuvre, pour garder une indépendance sur le marché du travail, sera en quelque sorte en formation permanente durant toute sa vie active. L'éducation permanente s'ajoutera donc à la formation initiale pour quiconque voudra évoluer sur le marché du travail.

Le **Tableau 23** donne une idée de l'accroissement des exigences en matière de scolarité qui se produira sur le marché du travail au cours des prochaines années dans la logique des transformations économiques dont nous venons de faire état. Ainsi, alors que plus de la moitié des emplois actuels (1986) nécessitent entre 9 et 12 ans de scolarité, seulement un tiers des emplois créés d'ici l'an 2000 se situeront dans cette catégorie. Deux-tiers des emplois exigeront 13 ans ou plus de scolarité soit un niveau d'études post-secondaires.

TABLEAU 23

Exigences académiques du marché du travail au Canada

1986-2000



Source : Statistique Canada ; Emploi et Immigration Canada, Système de projections des professions au Canada (SPPC).

Tiré de : Actes du colloque Libre-échange et éducation, Le Devoir, novembre 1989, p. 9.

On peut toujours se dire qu'il y aura encore une bonne part du marché du travail réservée ou du moins accessible pour le tiers des jeunes qui quittent actuellement l'école au Québec sans avoir de diplôme d'études secondaires. Toutefois, il faut préciser qu'il ne s'agit là que de la tendance d'ici l'an 2000. Sur la période en question, on voit à quelle vitesse diminuent les emplois demandant moins de 13 ans de scolarité. On peut imaginer ce qu'il en sera de cette tendance après l'an 2000. Or, les jeunes qui quittent actuellement l'école secondaire seront sur le marché du travail jusqu'aux environs des années 2040. Quel sort leur sera réservé sur un marché du travail en rapide transformation? Seront-ils à même de pouvoir se recycler si leurs connaissances de base sont déficientes? Par ailleurs, dans la perspective que nous évoquions plus tôt à l'effet que l'école ne doit pas être à la remorque des besoins spécifiques du marché du travail et à la solde uniquement de l'aspect économique de la vie en société, il serait inacceptable de se contenter de la situation actuelle où autant de jeunes ne complètent même pas des études secondaires. Pour bien profiter de la vie culturelle et sociale, ces jeunes ne seraient-ils pas mieux pourvus avec un cours secondaire terminé comme minimum de départ pour leur vie adulte? Nous le croyons.

Il faut indiquer également que le marché du travail sera de plus en plus vieillissant compte tenu de la composition de sa main-d'oeuvre et qu'un taux de chômage non négligeable persistera selon plusieurs analyses prospectives. On évalue que 75% de la main-d'oeuvre de l'an 2000 est déjà sur le marché du travail. Ainsi, lorsque nous parlons de l'évolution prochaine de ce marché, nous nous adressons majoritairement à une population active déjà en place dont on sait qu'une bonne partie est faiblement scolarisée et en proie à de sérieuses difficultés d'adaptation face aux changements technologiques. Cela signifie que nous devons penser non seulement à la formation des jeunes mais aussi et peut-être surtout à la formation des adultes actifs sur le marché du travail qui devront se perfectionner, se recycler, évoluer sur un marché du travail de plus en plus exigeant. Il faudra donc miser sur la formation professionnelle de cette main-d'oeuvre qui aura des besoins importants en éducation permanente.

Dans un document conjoint des provinces produit en novembre 1989 concernant "la strategie d'adaptation et de mise en valeur des ressources humaines pour les années '90"[118] on peut voir la prise de conscience gouvernementale par rapport à ce que nous venons d'évoquer:

> "Au cours de la prochaine décennie, le Canada devra réaliser le tour de force de s'adapter à des changements structurels fondamentaux et répondre à de nouvelles exigences en termes de compétences, alors que son économie, autrefois dominée par les ressources, le sera davantage par l'activité nouvelle qui se manifeste dans les secteurs de la technologie, des services et de l'information. Il faudra des methodes innovatrices, voire une vision de l'avenir, pour affronter les changements structurels que provoquent l'avenement de nouvelles technologies et la mondialisation des marchés.
>
> La pierre angulaire de cette évolution sera les ressources humaines, des ressources humaines dotées des compétences voulues pour entrer de plain-pied dans le XXIe siècle. Etant donné le vieillissement de la population et la diminution du nombre de jeunes sur le marché du travail, les problèmes du développement des compétences s'inscriront dans un tout nouveau contexte. Il faudra recycler les travailleurs âgés, intégrer ceux qui vivaient auparavant en marge du marché du travail et donner à tous de meilleures compétences techniques. Les provinces et territoires sont persuadés qu'ensemble, ils seront vraiment à la hauteur de ces défis." (p. 5)

Il semble également que sur le marché du travail on partage ces préoccupations quant à l'importance de la formation de la main-d'oeuvre au pays. En effet, dans un sondage effectué auprès des dirigeants des milieux

---

[118] Partenaires pour l'avenir, Position commune des provinces et territoires, Novembre 1989, p. 5.

d'affaires et des syndicats sur la formation et l'education, on a constate que:

> "tant pour les dirigeants des milieux d'affaires que pour ceux des syndicats, l'amelioration de l'education, de la formation et des politiques de ressources humaines constitue le facteur le plus important de l'amelioration de la competitivite du Canada. Au total, plus de 60% des dirigeants interroges affirment que l'education et la formation constituent le premier ou le deuxieme facteur en importance de l'amelioration de la competitivite."[119]

Bien qu'il y ait une prise de conscience de la necessite d'investir dans l'education et la formation, il reste que pour le moment à tout le moins, les paroles depassent largement les gestes. On a pu voir dans une partie precedente que l'education au Quebec a ete surtout l'objet de restrictions budgetaires et de privatisation au cours des dernieres annees. Au plan de la formation de la main-d'oeuvre, l'effort des entreprises laisse croire que celles-ci considerent davantage la formation comme une depense qu'un investissement.

> "En 1987, les depenses consacrees à la formation professionnelle et au recyclage par le secteur prive etaient evaluees à environ 1.5 milliard de dollars, soit un peu plus de 100$ par travailleur. Le pays fait figure de parent pauvre, en regard des pratiques internationales. Ainsi, les entreprises americaines depensent actuellement pres de 80 milliards de dollars par an pour former leur personnel, soit près de cinq fois plus qu'au Canada. Nos entreprises consacrent en moyenne deux heures par personne et par annee à la formation, alors que le travailleur japonais en reçoit

---

[119] Centre canadien du marche du travail et de la productivite, janvier 1990, p. 4.

> entre 100 et 200. Les dépenses de formation demeurent en outre concentrées dans un nombre restreint d'entreprises. D'après un sondage de la Chambre de Commerce du Montréal Métropolitain, 72% des entreprises montréalaises n'auraient aucun budget destiné au recyclage du personnel."[120]

Quant au gouvernement provincial, il n'a pas encore élaboré de politique globale de formation de la main-d'oeuvre. Une telle politique serait en préparation depuis déjà quelque temps. Nous devrions accorder comme mouvement syndical une grande importance à ces moments d'orientation gouvernementale qui, de toute évidence, sont déjà très tardifs eu égard aux transformations économiques déjà en cours.

Diverses questions, divers enjeux sont reliés à notre avis à ces besoins de formation de la main-d'oeuvre en devenir et celle déjà active sur le marché du travail. Soulignons quelques-uns d'entre eux.

3.3 Contrer l'analphabétisme

Comme nous l'avons indiqué précédemment, trois-quart de la main-d'oeuvre de l'an 2000 est déjà sur le marché du travail. Sur l'ensemble de la population active québécoise actuelle, on sait que 17% a 8 ans et moins de scolarité et 34% n'a pas terminé son cours secondaire.[121] Cela pose déjà un défi majeur en matière de perfectionnement et de recyclage. En effet, la formation de base est un pré-requis à l'accès à la formation professionnelle. Or, il est certain qu'une bonne partie de la main-d'oeuvre à laquelle nous référons, n'a pas cette formation de base nécessaire.

---

120 Actes du colloque Libre-échange et éducation, Le Devoir, novembre 1989, p. 9 - 10.

121 Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation, Conseil supérieur de l'Education, novembre 1987, p. 9.

L'ampleur des besoins en formation de la main-d'oeuvre varie dans le bassin de 34% qui n'ont pas termine le cours secondaire. Certaines personnes n'ont besoin que d'un bref retour à l'éducation des adultes pour être admissible à des programmes de formation professionnelle. Pour d'autres, les besoins peuvent être beaucoup plus importants. C'est le cas des personnes analphabetes.

L'analphabétisme est une réalité qui a remonté rapidement à la surface au cours des dernières années. Alors que plusieurs auraient associé ce problème au sous-développement caractérisant les pays du Tiers-Monde, alors qu'on aurait pu croire que ce fléau était disparu de notre société, l'analphabetisme a ramené les progrès de l'éducation à de justes proportions au Québec. Nous avons certes franchi de grands pas depuis les années '60 en matière de démocratisation, d'accessibilité, de scolarisation. Il reste qu'une partie importante de la population n'a pas profité du développement de notre système d'éducation. Non seulement des personnes analphabetes sont demeurées dans cet état de sous-scolarisation chronique, mais notre système moderne a lui-même produit des analphabetes. Relié au décrochage scolaire, aux difficultés d'apprentissage, aux milieux socio-économiquement pauvres, l'analphabétisme a continué de vivre au Québec dans un système d'éducation amélioré, comme la pauvreté a subsisté malgré la croissance économique.

L'analphabétisme n'est pas un problème que par rapport au marché du travail. C'est un handicap par rapport à tous les aspects de la vie moderne axée sur les communications. La vie culturelle, sociale, politique, échappe en grande partie aux personnes analphabetes, ce qui affecte inévitablement leur qualité de vie. Les gestes les plus simples du quotidien deviennent de réels tours de force pour les personnes analphabetes qui vivent souvent dans la dépendance de "ceux et celles qui savent". Bien sûr, l'intégration au marché du travail n'en est que plus difficile et la vulnérabilité des personnes analphabetes qui ont un emploi est très grande face aux changements technologiques, aux modifications dans l'organisation du travail ou à la mobilité de la main-d'oeuvre. Il n'est pas étonnant que l'analphabétisme soit souvent synonyme de pauvreté, d'emplois précaires et peu payés, d'exclusion du marché du travail, d'assistance sociale.

Diverses données ont été avancées pour circonscrire l'ampleur du problème au Québec et au Canada. Les plus récentes et les plus précises découlent d'une étude que Statistique Canada a produite pour le compte du Secrétariat national à l'alphabétisation relevant du Secrétariat d'Etat à Ottawa. L'intérêt de cette étude est qu'elle repose sur une méthodologie d'enquête qui mesure les capacités de lecture et d'écriture des personnes plutôt que d'établir un classement à partir de la scolarité effectuée. Selon cette enquête menée en octobre 1989, 6% de la population québécoise "ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et sont les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire." A cette population, s'ajoute 13% des personnes qui "ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires comme repérer un mot familier dans un texte simple. Ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel."[122] Ainsi, 6% de la population adulte est incapable de lire auquel s'ajoute 13% dont les capacités se limitent à l'accomplissement de tâches élémentaires. Ce total de 19% des adultes qu'on peut considérer analphabètes est important et situe le Québec au deuxième rang des pires performances au Canada derrière Terre-Neuve qui atteint 24%. La moyenne canadienne est de 16%.

Cette même étude démontre qu'il existe un lien étroit entre la scolarisation et les capacités de lecture. Ainsi, parmi ceux et celles qui n'ont que des études primaires ou qui n'ont pas fréquenté l'école, 60% se retrouvent dans les deux catégories de faible capacité que nous avons présentées plus haut. Quant à ceux et celles qui ont terminé des études secondaires, seulement 8% se retrouvent dans ces deux catégories.

De toute évidence, si ces adultes analphabètes veulent s'intégrer au marché du travail, y évoluer, faire face aux transformations multiples qui s'y produit et s'y produira de plus en plus rapidement, il faut absolument que leurs capacités de lecture et d'écriture s'améliorent. Le Québec fait face à un défi de taille à cet égard. Selon les données de Statistique Canada, c'est près d'un million d'habitants du Québec qui seraient analphabètes.

---

[122] Le Quotidien, Statistique Canada, 30 mai 1990, p. 5.

Depuis quelques années déjà, des groupes populaires font un travail d'alphabétisation ainsi que les commissions scolaires. Les ressources disponibles sont cependant insuffisantes par rapport à la tâche. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'Education:

> "L'absence de soutien professionnel, des conditions de travail difficiles pour les formateurs, le peu de perfectionnement disponible pour ces formateurs, les critères de formation de groupe, le nombre limité d'heures de formation autorisé (2000 heures, avec dérogation possible cependant, accordée par le ministre de l'Education) peuvent constituer de sérieuses entraves à l'action éducative."[123]

En 1988-1989, un peu plus de 20 000 personnes ont suivi des cours d'alphabétisation dans les réseaux qui offrent ces services. C'est fort peu par rapport à la population analphabète dénombrée ci-haut. A ce rythme, il faudra des décennies pour corriger la situation. Voilà pourquoi il faut considérer le problème comme un défi majeur auquel toutes les composantes de la société québécoise devraient s'attaquer au cours des prochaines années. Le Conseil supérieur de l'éducation propose d'en faire le défi de la décennie en mettant l'accent sur la prévention et les services d'alphabétisation.

Dans la foulée de l'année internationale de l'alphabétisation, nous croyons également que le gouvernement du Québec doit considérer comme une priorité collective le problème de l'analphabétisme et doit tout mettre en oeuvre pour corriger ce fléau. Encore une fois, le fédéral intervient substantiellement dans un dossier relatif à l'éducation via le Secrétariat national à l'alphabétisation. Le gouvernement du Québec ne doit pas en profiter pour se défiler. Au contraire et en particulier dans le contexte

---

[123] L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement, Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 18.

constitutionnel actuel, il doit afficher clairement sa volonté de lutter contre l'analphabetisme en définissant un plan global d'intervention.

La CSN doit aussi contribuer à régler ce problème majeur qui touche sans doute une bonne partie de ses membres. En travaillant à l'information et à la sensibilisation, la CSN pourrait déjà apporter une contribution en permettant de sortir l'analphabétisme de l'ombre, en sortant ce problème du mutisme qui le caractérise trop souvent.

3.4 Offrir un avenir à tous les jeunes

Le Rapport Parent souhaitait qu'on atteigne la fréquentation scolaire au niveau secondaire pour toutes et tous, que 80% y obtiennent le diplôme et que l'autre 20% en sorte avec une préparation adequate au marché du travail. L'objectif n'est atteint qu'en ce qui a trait à l'accessibilité bien qu'encore un élève sur cinq termine ses études primaires avec au moins une année de retard[124]. Nous croyons qu'il faut aller plus loin que ce que visaient les commissaires et qu'il faut maintenant cibler l'obtention du diplôme d'études secondaires pour toutes et tous au Québec. Il s'agit là d'un objectif de société primordial auquel devraient concourir non seulement le milieu de l'éducation mais aussi les divers intervenants sociaux et économiques.

Pour prétendre viser sérieusement un tel objectif, il y a lieu de s'interroger sur les adaptations nécessaires du système d'éducation actuel pour contrer le décrochage scolaire. Il ne s'agit pas de tout remettre en cause et d'y aller d'une autre réforme, d'une solution structurelle ou bureaucratique. Il faut partir des problèmes réels et trouver les solutions les plus efficaces c'est-à-dire celles qui nous permettront d'atteindre l'objectif visé dans les plus brefs délais. Une vaste réforme ne permettrait pas cela et n'est pas nécessaire à notre avis.

---

[124] Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Ministère de l'Education, 1989, p. 26

Nous avons vu dans certaines sections precedentes quelle était la situation au niveau de la persévérance scolaire chez les jeunes et quelles pouvaient être les conséquences individuelles et sociales de l'abandon précoce des études.

Après plusieurs années de progression dans les taux de fréquentation scolaire, un revirement s'est effectue dans la deuxième moitié des années '80 au niveau de l'école secondaire au point ou à peine plus de 60% des jeunes persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme. Le secteur professionnel a subi une saignée d'effectifs considérables à ce même niveau au moment ou les exigences sur le marché du travail s'accroissent face, notamment, aux changements technologiques. Par ailleurs, les avis convergent quant aux difficultés d'intégration, non seulement au marché du travail mais aussi à une vie sociale et culturelle acceptable, que rencontrent nécessairement les jeunes qui quittent prématurément l'école. L'analphabetisme, le chômage, la pauvreté, la dépendance sociale sont au nombre des coûts sociaux importants qui résultent trop souvent du décrochage scolaire. Bref, nous nuisons à notre développement collectif en plus d'handicaper la vie actuelle et future des jeunes lorsque nous connaissons un phénomène aussi grave d'abandon des études que celui qui sévit au Québec.

L'abandon des études existe aussi aux niveaux collégial et universitaire et on doit certes s'en préoccuper, tenter d'y apporter les solutions adéquates, puisqu'il y a là aussi des coûts humains et sociaux non-négligeables. Il reste que les personnes qui sont à ces niveaux ont déjà en poche une formation de base et un diplôme qui les placent dans une situation différente des jeunes qui quittent l'école au niveau secondaire. Compte tenu des retombées individuelles et collectives ainsi que des exigences du marché du travail, nous croyons que la priorité en matière de lutte au décrochage scolaire doit être accordée au niveau de l'école secondaire. Si on veut parler en terme d'investissements publics et de bénéfices collectifs, c'est sans doute au niveau de l'école secondaire qu'il faut agir avec le plus d'acuité. Cela implique également le niveau primaire puisque souvent, le dépistage y est déjà possible.

> "Un système qui se donne, avec raison, des objectifs élevés en matière d'apprentissages scolaires et qui assigne ces objectifs à priori à tous les élèves sans distinction, doit éviter qu'une telle exigence de qualité ne s'accompagne d'une proportion moins grande d'élèves qui réussissent."[135]

De toute évidence, plusieurs causes sont à l'origine de l'abandon scolaire. Il peut s'agir de causes reliées à l'environnement familial, social, économique, à des goûts et aptitudes personnels; ces causes peuvent être le résultat d'un événement ponctuel ou avoir des racines profondes issues d'un long processus. Toutes et tous ne quittent pas l'école pour la même raison même si on peut recenser et regrouper les raisons de l'abandon scolaire. Ainsi, la solution miracle et unique n'existe pas à notre avis.

Du côté de la clientèle scolaire, il faut donc composer avec une diversité d'individus qui ont des origines, un environnement, des besoins et sans doute un avenir, différents. Du côté du service que représente l'éducation, nous avons affaire à un système avec ce que cela suppose en terme de rigidité et de normes institutionnelles. Ce système, pour être efficace et fonctionnel, doit se donner des pratiques bien définies et une certaine homogénéité d'une région à l'autre, d'une école à l'autre, d'une classe et même d'un élève à l'autre. En tant que lieu de préparation à la vie adulte, il est d'ailleurs essentiel que l'école offre de façon homogène des services aux jeunes peu importe leur origine socio-économique ou géographique. Le principe de l'universalité est fondamental et doit être maintenu. Cette universalité toutefois ne doit pas être un empêchement à des services particuliers ou adaptations particulières de l'école à l'égard de celles et ceux qui ne se retrouvent pas suffisamment dans le processus éducatif normalisé et traditionnel.

Ce processus réfère à des objectifs précis d'apprentissage, un rythme d'apprentissage étalé sur le calendrier scolaire annuel ainsi que sur

---

135 Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence, Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 6

des ordres d'enseignement (primaire, secondaire, etc.), des moyens et des mesures de contrôle de l'apprentissage, etc. De plus, ce processus conduit à des filières de formation pre-déterminées qui demandent aux jeunes de faire des choix difficiles d'orientation de leurs études en fonction des années à venir et à un âge relativement précoce eu égard à l'importance de ces choix pour la vie adulte ultérieure. Convenons qu'il s'agit là d'un processus relativement complexe, déterminant et rigide. Pour celle ou celui qui s'y conforme, y évolue, s'y sent bien, l'école québecoise n'est pas traumatisante pour autant et elle prépare bien à la vie adulte à plusieurs égards. C'est le lot d'un très grand nombre et il faut certes s'en réjouir. Notre système public d'éducation est installé sur de solides bases à cet égard.

Il faut par ailleurs admettre que tous les jeunes ne se retrouvent pas (dans certains cas pour de courtes périodes, dans d'autres pour de longues périodes) dans ce processus éducatif normalisé ou standardisé. Pourtant, l'école doit représenter pour eux aussi un tremplin vers la vie adulte. C'est du moins dans cette perspective que nous avons construit notre système moderne d'éducation. Ainsi, l'école ne doit pas rejeter ces jeunes, ni les conduire à rejeter eux-mêmes l'école. La rupture, lorsqu'elle se fait, entre le jeune et le système d'éducation, ne devrait pas avoir lieu avant qu'il soit apte à évoluer vers une vie adulte avec les meilleures chances de succès possibles et ne devrait pas décourager ou désabuser le jeune vis-à-vis un éventuel retour aux études dans un avenir proche ou même lointain.

Quelles sont alors les solutions ou les possibilités pour que ces jeunes en marge du processus standard d'éducation puissent demeurer à l'école, y évoluer eux aussi, y trouver une préparation adéquate pour leur vie adulte et obtenir une reconnaissance officielle de leurs acquis académiques? Il y en a sans doute plusieurs mais elles passent nécessairement par une certaine flexibilité, adaptabilité du processus éducatif envers les jeunes.

Une expérience en ce sens a débuté au cours des dernières années au Québec sous la dénomination des "cheminements particuliers de formation".

Le conseil superieur de l'éducation en faisait récemment une analyse qui le conduisait à recommander au ministre diverses mesures visant à développer ce principe. On y définit ainsi ce principe des cheminements particuliers : "ils sont des modes d'organisation et des mesures d'aide qui veulent tenir compte des différents besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" et qui visent "à assurer une formation de base la plus riche et la plus solide possible et à accroître les taux de persévérance et de réussite scolaire".[136]

Dans la perspective de contrer le décrochage scolaire, c'est le ministère lui-même qui a initié les cheminements particuliers de formation pour les jeunes au début du cours secondaire. Il s'agit essentiellement d'adapter, à l'égard du jeune ayant des difficultés importantes face à l'enseignement régulier, un processus d'apprentissage qui lui permettra soit de réintégrer correctement cet enseignement régulier, soit d'obtenir la préparation la plus adéquate pour sa vie d'adulte. Par exemple, en étalant différemment la matière d'enseignement ou en modifiant la grille des matières, on permettra au jeune ayant des difficultés d'accroître ses chances de réussite scolaire. A défaut de réintégrer l'enseignement régulier, l'élève aura accès à "l'insertion sociale et professionnelle des jeunes" qui, de l'âge de 16 ans jusqu'au plus tard à 18 ans, l'amènera à l'atteinte des objectifs scolaires dans les matières de base et d'objectifs d'insertion sociale et de préparation au marché du travail.

Bien que l'expérience soit récente et encore trop restreinte quant aux clientèles visées, il semble qu'il s'agisse d'un modèle intéressant d'adaptation de l'école aux rythmes et capacités d'apprentissage de celles et ceux qui ne peuvent suivre le cheminement régulier. Le Conseil supérieur de l'éducation fait d'ailleurs plusieurs recommandations à l'effet de développer davantage ce modèle. Il faut notamment des ressources matérielles et humaines suffisantes (ce qui fait trop souvent défaut) et une collaboration avec les parents, avec des ressources professionnelles

---

136 Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence, Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 1 et 8.

appropriees du reseau de la sante et des services sociaux, avec le marche du travail, pour maximiser les bienfaits de ce modele d'apprentissage.

Nous insistons particulierement sur la necessite d'injecter les ressources nécessaires pour que ce modele puisse porter fruit. Si le systeme d'éducation vise sérieusement à contrer le décrochage scolaire, il doit y investir ces ressources qui contribueront à terme à réduire les coûts inherents au décrochage scolaire. Ces ressources correspondent à des enseignantes et enseignants qui ont une formation adéquate pour travailler avec les clienteles en difficulté, avec des ratios particuliers (élèves/enseignant) que nécessite le travail auprès de ces clienteles; cela implique aussi d'autres ressources professionnelles (psychologues, conseillers pédagogiques, etc.) pour soutenir le travail fait en classe par le personnel enseignant. Il faut également indiquer que de telles ressources et une attention particulière aux clienteles en difficulté doivent être accordées dès le cours primaire. Déjà à ce niveau, un dépistage et des interventions préventives peuvent avoir lieu. Il reste encore 20% des élèves qui terminent le cours primaire avec au moins une année de retard. Plusieurs d'entre eux connaitront diverses difficultés au cours du secondaire. Dans certains cas, les possibilités de travail avec ces élèves au niveau secondaire seront très réduites. Il faut donc se préoccuper des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dès le cours primaire, en injectant, là aussi, les ressources nécessaires. Nous croyons qu'en ce domaine, le travail préventif est fondamental si on veut connaitre du succès dans la lutte au décrochage.

Il faut préciser qu'à notre avis, le fait d'accorder un soutien particulier aux élèves en difficulté, ne doit pas conduire à leur compartimentation dans des classes spéciales. Ces élèves peuvent recevoir un encadrement particulier par l'enseignante ou l'enseignant sans être sortis des classes régulières et privés du contact avec les autres élèves, dans la mesure où les ressources sont suffisantes pour permettre aux enseignantes et enseignants un tel travail. De façon générale, elles et ils sont plus en mesure d'accorder une attention particulière à tous leurs élèves lorsque le ratio maître/élèves est plus bas. Cela est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté.

Pour les élèves en difficulté, rappelons que l'objectif est de leur permettre de suivre leur cours secondaire et d'obtenir une préparation adéquate pour le marché du travail et leur vie adulte. S'ils se destinent vers l'enseignement professionnel, celui-ci doit offrir une formation qualifiante et transférable. La collaboration entre l'école et l'entreprise, que ce soit pour des stages ou autre forme de coopération utile aux jeunes, ne doit pas signifier une mainmise de celle-ci sur les programmes d'enseignement qui formeraient alors des jeunes pour des besoins spécifiques voire ponctuels de l'entreprise.

Les jeunes qui iraient du côté de la formation professionnelle devraient par ailleurs avoir une autre avenue que le marché du travail après leurs études secondaires s'ils désirent se perfectionner davantage. Ainsi, n'est-il pas souhaitable d'établir des passerelles quelconques entre la formation professionnelle au secondaire et celle du réseau collégial ? Il s'agit là aussi d'une forme de souplesse que le système d'éducation devrait considérer en ce qu'il offrirait des perspectives plus intéressantes aux jeunes du secondaire désireux de suivre un cheminement professionnel. La filière actuelle du secteur professionnel distingue deux clientèles (celle qui termine avec le secondaire et celle qui obtiendra un D.E.C. après trois années d'études collégiales) et deux cheminements peut-être trop marqués par rapport à ce qui pourrait être. Encore là, il faut d'abord et avant tout penser à ce qui peut être le plus avantageux pour les jeunes dans leur préparation au marché du travail.[137]

---

[137] Dans son rapport 1988-1989, le Conseil des Collèges analyse longuement la question du passage entre le secondaire et le collégial. Il souscrit à la position du Conseil supérieur de l'éducation quant au manque d'harmonie et de concertation entre les deux ordres d'enseignement. Notamment, le Conseil des Collèges avance qu'il faut "entreprendre des recherches et favoriser des initiatives dans le but d'introduire de la diversité et de la souplesse dans la structure de l'enseignement professionnel au collégial" (p. 79). Une des avenues avancées par les deux organismes conseil est justement l'établissement de passerelles entre les deux ordres d'enseignement en formation professionnelle.
in L'harmonisation du secondaire et du collégial, Conseil des Collèges, Rapport 1988-1989, septembre 1989.

Pour conclure cette section, rappelons que l'école ne peut pas tout faire à elle seule et qu'on ne peut lui demander de pallier auprès des jeunes à tous les problèmes socio-économiques qui n'originent pas du milieu scolaire. Alors que notre société génère plus de pauvreté, de chômage et d'iniquités sociales, on ne doit pas s'attendre à ce que notre système d'éducation se porte mieux quant à la persévérance scolaire, l'accès aux diplômes ou la diminution du décrochage. A ce niveau, il y a une responsabilité collective qui ne peut pas être reportée sur l'école.

Par ailleurs, la question du décrochage scolaire demeure très préoccupante et il y a certes lieu d'y consacrer des efforts particuliers. A cet effet, il faut creuser davantage l'analyse et poursuivre les recherches sur les causes du décrochage et des difficultés d'apprentissage pour être à même de mieux y répondre.

Dans tous les cas, nous croyons qu'il faille maintenir l'objectif d'offrir une formation de base la plus large possible et des possibilités de formation professionnelle intéressantes lorsque l'élève choisit cette voie. Toutes et tous n'iront pas au collégial et à l'université mais toutes et tous deviendront adultes avec ce que cela implique comme bagage nécessaire pour être autonome. Ce sont de tels adultes que l'école doit contribuer à former. Trop de jeunes la quittent pourtant sans avoir le bagage nécessaire. Trop de drames humains et sociaux en découlent. Nous croyons que l'école et le milieu doit tout faire ce qui est possible pour qu'aucun jeune ne quitte dans ces conditions insuffisantes. C'est peut-être là le défi majeur de l'école québécoise pour les prochaines années.

3.5 Investir dans la formation professionnelle de la main-d'oeuvre

Comme nous l'avons indiqué au cours des pages précédentes, il est certain que les besoins en formation professionnelle iront en croissant. Qu'il s'agisse de préparation au marché du travail, de perfectionnement ou de recyclage, la main-d'oeuvre québécoise devra demeurer en contact avec l'école de façon régulière, sinon quasi-permanente. Face aux exigences du marché du travail, la main-d'oeuvre sera en quête d'une formation

professionnelle adéquate. Dans ce contexte, plusieurs questions se posent. Où la main-d'oeuvre ira-t-elle chercher cette formation professionnelle? Dans quelles conditions? Que doit faire le gouvernement face à ces besoins? La formation doit-elle demeurer une démarche strictement individuelle? Quel rôle les syndicats peuvent-ils jouer?

Jusqu'à présent, le gouvernement québécois n'a pas encore mis à jour sa politique de formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Pourtant, elle est attendue depuis fort longtemps et pour cause. Le ministère de la main-d'oeuvre, de la sécurité du revenu et de la formation professionnelle retarde depuis plusieurs mois la publication d'un livre vert contenant les grandes lignes de ce que serait une politique gouvernementale de formation professionnelle. De même, un sommet sur les ressources humaines qui devait réunir les différents intervenants socio-économiques québécois dans la perspective d'établir les grandes orientations en matière de formation professionnelle, après avoir été continuellement reporté, a été abandonné par le gouvernement.

En fait, la mesure la plus concrète du gouvernement se trouve dans l'énoncé budgétaire du ministre des finances en avril 1990. Le ministre y annonçait une mesure de crédits d'impôt destinés aux entreprises qui investiraient dans la formation professionnelle de leur main-d'oeuvre. Soulignée généralement comme étant une initiative intéressante, cette mesure budgétaire, tombait par ailleurs passablement à plat. Sans politique globale, sans cadre analytique des besoins et perspectives, cette mesure de crédits d'impôt n'est qu'une incitation générale adressée uniquement aux entreprises. On relègue ainsi au rang de décisions individuelles des entrepreneurs ce qui aurait pu être un énoncé complet du gouvernement en formation professionnelle. Qui utilisera ces crédits? Pour quel montant global? Pour quel genre de main-d'oeuvre? Pour quel type de formation et dans quelle institution? Pour quelle reconnaissance officielle? Le programme est incitatif mais vague et on connaîtra au mieux a posteriori les réponses à ces questions.

Nous croyons que le gouvernement a agi de façon prématurée en annonçant une telle mesure alors que sa politique globale est toujours

inconnue. De plus, un tel programme de credits incitatifs constitue un premier pas important vers une non-politique gouvernementale puisqu'elle s'inscrit davantage dans une sorte de deresponsabilisation de la part du gouvernement qui consiste à reporter l'ensemble des choix, des decisions et des resultats dans les mains des entreprises. C'est à elles d'agir, pourrait-on dire. Si telle est la tangente reelle du gouvernement, il y a de quoi être inquiet.

Il nous apparait important que le gouvernement considere la formation professionnelle comme un enjeu majeur pour la main-d'oeuvre et le developpement du Quebec. Il doit reconnaitre la necessite d'y investir des sommes importantes autrement que par de simples mesures incitatives. Il doit emettre une politique globale en la matiere qui reconnait que les travailleuses et les travailleurs doivent avoir un contrôle sur leur formation, à partir de la definition de leurs besoins jusqu'à leur satisfaction. Cela doit d'ailleurs être le cas tant des syndique-e-s que des non-syndiqué-e-s.

Recemment, le ministère de la main-d'oeuvre, de la securite du revenu et de la formation professionnelle annonçait la creation d'une commission permanente sur la formation professionnelle ou siegent des représentants du monde du travail (employeurs et syndicats) dont la CSN. Jusqu'à present, il semble que le ministre veuille accorder une place importante à cette commission dans la determination des politiques en matière de formation professionnelle. La CSN et les autres intervenants du milieu syndical ont ainsi une possibilite concrete d'intervenir sur ces politiques. A cet effet, la CSN y ramenera les orientations adoptees par ses instances dans la perspective d'inflechir les politiques du gouvernement quant à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Il faut souhaiter que cette initiative du ministère permette de formuler une politique globale adequate qui, devons-nous le rappeler, n'existe toujours pas malgré des travaux importants en ce sens comme ceux de la Commission Jean sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes de 1981.

La formation de la main-d'oeuvre doit être accessible à toutes et tous et gratuite pour les usagères et usagers. Cela doit s'appliquer dans

l'ensemble des regions et à tous les niveaux. Le gouvernement doit donc prévoir les budgets nécessaires ainsi que l'implication financiere des entreprises. Cela implique également des formes de conge éducation permettant le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre. De plus, pour encourager l'accès à la formation, des mesures quant à la reconnaissance des acquis non-academiques doivent être definies afin de tenir compte des apprentissages extra-scolaires des adultes. En créditant de tels apprentissages, on encourage la fréquentation scolaire et on accorde une reconnaissance officielle aux acquis des travailleuses et travailleurs.

Une politique de formation professionnelle doit reconnaitre aux travailleuses et travailleurs le contrôle sur leur propre formation, de la definition de leurs besoins jusqu'à la façon d'y repondre. Cela suppose un acces à des ressources adéquates en matiere de conseil, d'orientation et de prestation de services de formation. Il faut donc une procédure d'acces à l'information qui soit la plus simple possible. L'idee d'un guichet unique ou peut s'adresser l'individu en quête de formation s'inscrit dans ce sens.

La formation reçue doit être qualifiante et transferable c'est-à-dire:

- une formation diversifiée qui tienne compte de la variété des équipements, des domaines d'application ou des publics concernés par ces technologies;

- une formation ouverte plus largement que le seul poste de travail, qui implique une comprehension du contexte économique et organisationnel y compris du rôle du syndicalisme, des lois pertinentes du travail, de la santé-sécurité, etc.;

- une formation qui integre la théorie et la pratique;

- une formation qui permet, autant que possible, de faire face à plusieurs changements, d'avoir acces à plus d'un emploi, à plusieurs fonctions;

> une formation qui permet non seulement de s'adapter à une nouvelle technologie, à un appareil nouveau, mais qui enrichit le contenu du travail; (ex.: sur traitement de texte, il faut aller plus loin qu'une simple opération, il faut apprendre à exploiter le système, ce qui permet à partir de là d'enrichir et d'ajouter);
>
> une formation qui sera reconnue partout sur le marché du travail et non seulement auprès de l'employeur actuel, ce qui ajoute à l'importance d'accorder la priorité au système public d'éducation." [138]

Il faut à cet égard que la formation acquise soit l'objet d'une reconnaissance officielle en terme de diplômation afin que l'individu puisse cheminer avec ses acquis de formation sur le marché du travail. Cela nous amène au rôle des institutions publiques d'enseignement.

Nous croyons que la formation des adultes doit passer prioritairement par le biais du système public d'enseignement. Ce système comprend des programmes, des équipements et des ressources humaines qui résultent de notre effort collectif en éducation au cours des 25 dernières années. Il y a là l'expertise pertinente pour répondre aux besoins de formation dans le cadre des principes que nous avons énoncés dans les lignes précédentes. Les investissements humains et financiers faits dans notre système public doivent être utilisés le plus adéquatement possible par la population et le gouvernement. Cela suppose une interaction constructive entre les ministères à vocation éducative et celui de la formation professionnelle ainsi qu'entre les institutions publiques d'enseignement, les organismes de formation professionnelle et les entreprises. A cet égard, le réseau collégial public doit jouer un rôle de plus en plus important. Nous avons déjà souligné précédemment que seulement 10% des adultes en formation sont inscrits au cegep (section 2.5.2). Les

---

[138] La formation professionnelle, un guide syndical, Nicole Lacelle et Marcel-G. Pepin, Service de Recherche CSN, avril 1990, p. 6.

institutions privées et les entreprises recueillent quant à elles 40% de la clientèle (données de 1983) et on assiste depuis déjà quelques années à une croissance rapide du nombre d'institutions privées non subventionnées. [129] A ce jour, même si la clientèle est plus faible dans le réseau privé, il y a plus d'institutions collégiales privées au Québec que publiques. Il faut donc que le gouvernement supporte prioritairement le réseau public dans sa politique de formation professionnelle et les cégeps en particulier doivent réussir à accroître leur présence en ce domaine.

Enfin, la CSN croit qu'il faut maintenir une distinction entre les services d'éducation aux adultes et ceux s'adressant aux jeunes dans les commissions scolaires. Il est important de reconnaître la spécificité de l'enseignement aux adultes, que ce soit au niveau de la pédagogie, de l'adaptation des contenus, des rythmes d'apprentissage ou de la formation des groupes.

Comme nous l'avons dit précédemment, la formation professionnelle ne doit pas être l'apanage des employeurs. Dans une politique globale de formation de la main-d'oeuvre, il faut reconnaître le contrôle que les travailleuses et travailleurs sont en droit d'avoir sur leur propre formation. A cet égard, nous croyons que les syndicats ont un rôle important à jouer. Ce rôle doit s'exercer tant sur les organismes à l'extérieur de l'entreprise qui s'occupent de formation professionnelle (en l'occurrence les Centres de formation professionnelle) qu'à l'intérieur de celle-ci. Cette implication syndicale doit permettre de :

" - participer à définir les besoins de formation
- participer à l'élaboration des contenus
- participer à l'évaluation des programmes
- participer au choix des salarié-e-s
- nous assurer de la contribution de l'employeur " [130]

---

[129] L'éducation des adultes au Collégial : en état de développement?, P. Bélanger, N.-B. Kayembe, Conseil des collèges, 1988, p. 10.

[130] Guide syndical CSN, op. cit., p. 7

Ainsi, un champ de négociation important doit être investi par les syndicats qui ne l'ont déjà fait, de façon à ce que la formation soit d'abord au service des travailleuses et des travailleurs. A l'externe, il importe également que nous assurions une présence active dans les C.F.P. afin d'y présenter le point de vue des travailleuses et des travailleurs.

Comme on peut le voir, beaucoup de travail reste à accomplir pour que le Québec ait une politique globale cohérente et efficace en matière de formation professionnelle. Les syndicats en particulier doivent y jouer un rôle majeur à plusieurs niveaux. Tout n'étant pas encore joué, nous avons l'opportunité d'influer sur l'élaboration d'une politique globale dont la nécessité est sans équivoque. Il y a là un enjeu important pour le monde syndical, assurons-nous de pouvoir y faire face adéquatement.

3.6 Rehausser le niveau de la recherche-développement

Pour faire face aux enjeux du développement social et économique de la prochaine décennie et même plus loin, il faut notamment compter sur une main-d'oeuvre hautement spécialisée apte à mener des activités de recherche-développement. Qu'il s'agisse de recherche en santé, de recherche sociale ou de recherche industrielle, il est clair que les activités de recherche sont importantes pour le progrès social et économique. Or, le contrôle sur ces activités, leur orientation en fonction de nos objectifs de développement, en fonction de l'amélioration de la qualité de vie, ne sont guère possibles si elles se déroulent à l'extérieur de notre société. A cet égard, il faut chercher à limiter notre dépendance face à l'extérieur et développer autant que possible nos propres activités de recherche, ce qui suppose une infra-structure et une main-d'oeuvre adéquates.

Le Québec, tout comme le Canada d'ailleurs, accuse des faiblesses certaines quant au niveau de ses activités de recherche-développement. Dans une publication récente du gouvernement du Québec, on fait état dans les termes suivants de la position relative du Québec et du Canada:

> "En dépit d'une progression continue des dépenses globales de R-D, le Québec, tout comme le Canada, reste encore à la traine des principaux pays industrialisés quant à son effort de R-D au PIB. Seule l'Italie, parmi les principaux pays industrialisés de la zone de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) enregistre en 1986 un effort de recherche moindre que celui du Québec. Avec des dépenses de R-D équivalentes à 1,3% du PIB, le Québec se situe loin derrière l'Ontario (1.78%)* et légèrement en-deçà de l'effort canadien global (1,34%)." * [191]
>
> (* indiqué par nous)

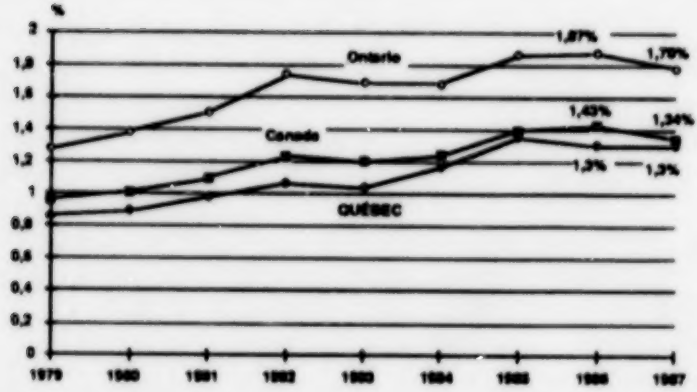
Le graphique qui suit révèle que la position relative du Québec à l'égard de l'Ontario et du Canada ne s'est pas véritablement modifiée au cours de la dernière décennie.

---

[191] Indicateurs de l'activité scientifique, Compendium 1990, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, p. 6.

GRAPHIQUE 7

Evolution des dépenses de R-D au Québec,
en Ontario et au Canada en % du PIB,
1979 - 1987



Source : Indicateurs de l'activité scientifique, MESS, Québec, 1990, p. 8.

Par ailleurs, si le taux de financement public de la recherche-développement, soit la part financée par l'Etat, est au Québec dans la moyenne des pays industrialisés, il faut indiquer que cette part n'a cessé de diminuer depuis 1983. En effet, cette part est passée de 42% à 38% entre 1983 et 1987. [132] Ailleurs au Canada, la baisse a même été plus importante. La chute graduelle de l'aide gouvernementale correspond à la période de fortes restrictions budgétaires qui ont suivi la récession de 1982-83.

Ainsi, depuis le milieu de la dernière décennie, c'est l'industrie qui est devenue le principal support financier de la recherche-développement au pays. Cette baisse de la place de l'Etat inquiète quelque peu puisque d'une part, elle n'est pas de nature à nous aider à combler les retards

[132] Ibid. p. 11

évoqués précédemment par rapport aux autres pays et d'autre part, compte tenu de la forte présence étrangère dans l'économie canadienne, il faut se demander si la place de l'Etat n'est pas particulièrement souhaitable pour le contrôle de nos activités de recherche-développement.

Ces mesures de l'effort gouvernemental ne tiennent pas compte par ailleurs des moyens incitatifs mis de l'avant par les gouvernements tels que les crédits d'impôt par exemple. Or, le gouvernement du Québec a beaucoup misé sur ces incitatifs fiscaux au cours des dernières années. Pour la période de 1989-1990 à 1993-1994, environ le tiers de l'aide gouvernementale (incluant les prêts de la Société de développement industriel et les activités liant Hydro-Québec et le secteur privé) est composé de mesures fiscales (soit quelque $900 millions). [133] Il est impossible de mesurer l'impact réel qu'auront ces mesures puisqu'il dépend des dépenses que le secteur privé voudra faire et en conséquence, des mesures fiscales qu'il utilisera. Ce type de stratégie gouvernementale est comparable aux crédits d'impôt annoncés pour la formation professionnelle. On ne sait qu'après coup ce qui a été fait et il est quasi impossible de savoir si les dépenses faites par les entreprises qui ont bénéficié des mesures fiscales n'auraient pas eu lieu de toute façon. Ainsi, à priori et à posteriori, ce type de programme est difficile à évaluer.

Du côté du gouvernement du Québec toujours, un fonds de développement technologique a été mis sur pied en 1989 et il dispose d'un budget de $60 millions par année pour les cinq années financières débutant en 1989-1990. C'est une initiative intéressante dont on ne connaît par ailleurs aucunement les retombées pour le moment et qui ne représente tout de même que 10% de l'effort gouvernemental.

Si on considère seulement la recherche-développement faite par l'industrie, de façon générale le Canada accuse un retard important par rapport aux autres pays de l'OCDE. Quant au Québec, il se situe sur la

---

[133] La stratégie gouvernementale pour soutenir la recherche et le développement des entreprises, Imaginons demain, Ministère des finances, Québec, 1989, p. 8.

moyenne canadienne quant aux dépenses en recherche-développement industrielle en pourcentage du PIB (0,79%) mais très loin derrière l'Ontario (1,14%). [134] Ainsi, la structure industrielle de l'Ontario déjà très forte par rapport à celle des autres provinces, continue de se renforcer en générant continuellement des dépenses plus importantes en recherche-développement industrielle.

Quant à la recherche universitaire, tout indique que le sous-financement généralisé des institutions universitaires québécoises que nous avons relevé dans une section antérieure, s'est repercuté aussi sur les activités de recherche.

> "Depuis 1980, l'augmentation réelle des dépenses de R-D universitaire au Québec progresse lentement et à un rythme inférieur à la moyenne nationale. L'évolution des dépenses de R-D universitaire en dollars constants (c'est-à-dire ajustée de façon à soustraire l'effet de l'inflation) indique une progression plus lente des dépenses de 1979 à 1987 au Québec que dans le reste du Canada. Le taux de croissance réel de 1979 à 1987 a été de 2,4% alors qu'il était de 3,8% en Ontario et de 3,2% pour l'ensemble du Canada." [135]

Ainsi, si on regarde la part respective des entreprises, des gouvernements et des universités dans l'ensemble des activités de recherche-développement au Québec, la part des entreprises grandit de plus en plus, celle des gouvernements diminue sans cesse ainsi que celle des universités. C'est ce qu'indique le graphique suivant.

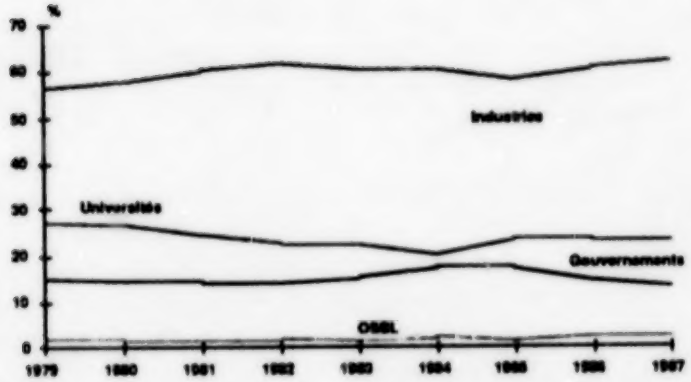
---

[134] Indicateurs de l'activité scientifique, op. cit., p. 17.

[135] Ibid., p. 23

GRAPHIQUE 8

Parts respectives de la R-D au Québec,
Industries, gouvernements, universités
et organismes sans but lucratif,
1979 - 1987



Source : Indicateurs de l'activité scientifique, MESS, Québec, 1990, p. 20.

La situation des universités au Québec est particulièrement préoccupante quand on considère la recherche-développement et ce, à deux niveaux. D'une part, le sous-financement des universités affecte leurs activités de recherche qui, comme on l'a vu, progresse trop lentement depuis 1980. Cela handicape sérieusement les contributions de ces institutions publiques à la recherche-développement pendant que la part des industries en la matière augmente. Or, la présence somme toute importante des universités au Québec et les efforts qu'y ont été investis depuis les années '60 devraient en faire un partenaire de plus en plus présent dans la recherche-développement. Il s'agit d'un rôle important pour les universités et pour la population qui doit pouvoir compter sur les contributions des institutions publiques. La recherche universitaire, dans la mesure où elle

est moins dirigée vers des objectifs de production et de rentabilité qui sont davantage le propre des entreprises, se doit d'être au service de la collectivité et doit être un intervenant de taille dans le développement social et économique. C'est là toute l'importance de la recherche fondamentale qu'il faut soutenir au sein de nos institutions publiques. Or, tout indique que les universités québécoises ont subi de graves préjudices financiers qui amènent à resituer leur place dans l'ensemble de la stratégie gouvernementale en recherche-développement. Pouvons-nous nous permettre, alors que nous avons encore des retards importants à combler, de laisser de plus en plus la place à l'industrie dans notre recherche-développement?

D'autre part, les universités sont également affectées au niveau de leur capacité à "produire" des étudiantes et étudiants diplômés du deuxième et troisième cycles (maîtrise et doctorat). Nous avons vu dans une section précédente que le Québec accusait un retard à ces niveaux de diplômés par rapport à l'Ontario notamment. Si nous avons accru considérablement la fréquentation universitaire au Québec, nous savons qu'une partie importante de la clientèle universitaire se retrouve dans des programmes courts donnant lieu à des certificats. Plus on avance dans la durée des programmes d'études et plus le retard se fait sentir en matière de fréquentation scolaire et d'accès au diplôme. Or, si on peut se féliciter de la croissance de la fréquentation universitaire, il faut souligner l'importance de générer des diplômés d'études avancées qui constituent la relève dont nous avons besoin en matière de recherche-développement. Le sous-financement des universités peut donc nous conduire dans une situation où nous hypothéquerons notre capacité d'accroître nos activités en matière de recherche-développement. Le gouvernement québécois devrait envisager la chose avec sérieux dans sa politique de formation de la main-d'oeuvre et de recherche-développement.

Il faut dire également que les entreprises contribuent assez peu à la recherche-développement universitaire. En terme de financement, elles soutiennent 10% des activités universitaires. De plus, la part des argents qu'elles consentent aux universités ne représentent que 4.9% (1987) des sommes qu'elles dépensent pour l'ensemble de leurs activités de recherche-

développement. [136] Ce pourcentage a peu changé entre 1979 et 1987, ce qui signifie que les entreprises consacrent toujours l'essentiel (95%) de leurs budgets de recherche-développement à leurs propres activités et une part minime à la recherche universitaire, conjointe ou non. Il y a certes lieu de se demander si la contribution financière des entreprises à la recherche-développement universitaire ne pourrait pas s'élever ainsi que la collaboration entre l'entreprise et le milieu universitaire. On doit pouvoir envisager une telle chose sans toutefois assujetir la recherche universitaire aux seules orientations de l'entreprise.

Bien sûr, le fait de soutenir davantage la recherche universitaire ne doit pas détourner ces institutions de leur rôle essentiel d'enseignement et de scolarisation de la population québécoise. Cela ne doit pas non plus conduire à un clivage entre des "universités de recherche" et des "universités d'enseignement" qui pourrait d'ailleurs introduire un clivage semblable au niveau de l'enseignement collégial. A cet effet, l'orientation d'excellence que veut se donner l'université de Montréal et qui l'amène à attribuer des cotes de performance aux institutions collégiales (nommée "cote Z"), inquiète quant on considère la dynamique et les pratiques que cela introduit entre ces institutions. Le fait de soutenir la recherche universitaire ne doit pas conduire à notre avis au développement de filières d'excellence privilégiées entre certains cégeps et certaines universités.

Enfin, précisons que les objectifs en matière de recherche-développement au Québec devraient être articulés avec une politique de développement industriel, de développement de l'emploi et de formation de la main-d'oeuvre, ainsi qu'avec les politiques de développement social et culturel. En ce sens, le gouvernement se doit de jouer un rôle majeur tout en composant avec les travailleuses et les travailleurs. Ceux-ci ainsi que les organisations syndicales, doivent pouvoir agir sur les orientations gouvernementales concernant ces politiques afin que le développement social et économique profite à l'ensemble de la population en poursuivant des objectifs d'équité et de justice. Il faut consolider notre politique de recherche-développement au Québec, rattrapper les retards par rapport aux

---

[136] Ibid., p. 24

autres pays industrialisés, ce que le gouvernement du Québec devrait viser avec ses partenaires socio-économiques en assurant aux institutions publiques une place prépondérante et en comptant sur la formation de diplômé-e-s d'études avancées dans des conditions d'études et de recherche adéquates. Les tendances des dernières années ne vont pas dans ce sens et il y a lieu de s'en inquiéter.

3.7 Le personnel de l'éducation au coeur des services

Nous ne pourrions terminer cette section sans souligner l'importance du personnel de l'éducation, à tous les ordres d'enseignement et dans tous les services dispensés. L'édification de notre système public moderne d'éducation, s'il a nécessité des réformes et modifications structurelles, a surtout été possible par les investissements en ressources humaines consentis par le gouvernement et les établissements ainsi que par les efforts déployés par ces ressources. Il s'agit d'hommes et de femmes, occupant des fonctions de soutien technique, administratif ou professionnel, de services, ainsi que d'enseignement. Ce sont ces personnes qui, de par leurs contacts quotidiens avec les élèves, étudiantes et étudiants jeunes ou adultes, ont contribué à l'atteinte ou au rapprochement des grands objectifs de société en éducation. Ce sont elles qui ont concrétisé et personnalisé l'objectif d'avoir un système public d'éducation de qualité qui réponde aux multiples besoins des jeunes et adultes. Si tout n'a pas été accompli, ce n'est certes pas à ces personnes qu'il faut lancer la critique. Il faut d'ailleurs plutôt se féliciter du travail réalisé en éducation.

Il reste que ces femmes et ces hommes qui travaillent dans le système d'éducation, ont été motivés et soutenus par des conditions financières et matérielles qu'elles et ils ont souvent obtenu suite à leurs propres revendications et qui se sont généralement avérées être des investissements collectifs nécessaires et profitables pour la qualité des services rendus. De façon concrète, les ratios maître-élèves, les ressources techniques et professionnelles, la rémunération, les politiques de perfectionnement ont été autant d'éléments essentiels tant dans les conditions objectives pour dispenser les services d'éducation que dans la

valorisation du travail qui s'y faisait. Il s'agissait là de la reconnaissance comme société et comme gouvernement que l'éducation reposait d'abord et avant tout sur les ressources humaines qui y oeuvrent et que celles-ci devaient le faire dans les meilleures conditions possibles. Elles étaient le coeur du système et il fallait y investir.

Bien que tout cela demeure vrai, que ces personnes qui travaillent en éducation soient toujours la pierre d'assise de notre système, il faut reconnaître que la dernière décennie marquée par un certain désinvestissement public, n'a pas épargné le coeur des services d'éducation. Sans revenir sur des analyses faites antérieurement (voir la section 2.4), il faut relever que les diverses réalités du marché du travail des années '80 se sont faites sentir également dans le milieu de l'éducation. A cet égard, l'Etat-employeur a même parfois marqué le pas par rapport au secteur privé. Ainsi, la "précarisation" des conditions de travail, la "dualisation" du marché du travail qui a institué la coexistence de groupes de travailleuses et travailleurs exerçant les mêmes fonctions dans des conditions différentes, ont pénétré les services d'éducation au même titre que les autres secteurs du marché du travail.

Ce revirement de situation au niveau de la perception et du traitement réservé aux personnels de l'éducation n'a pu que conduire à une sorte de "déconsidération collective" à l'égard de l'éducation. Déconsidération et désinvestissement se sont ainsi mutuellement entraînés pendant quelques années accréditant alors une certaine vision comptable de l'éducation et par ricochet, sa privatisation. Si le réseau public n'est pas bon, pourquoi y investir?

Au moment où nous nous interrogeons sur les grandes priorités de l'éducation, sur les enjeux et défis, nous devons rappeler que le coeur du système, c'est le personnel de l'éducation. Si on attaque les conditions dans lesquelles ce personnel travaille, si on dévalorise ces conditions, cela a forcément des effets directs sur les services dispensés et cela indique l'importance qu'on est prêt à accorder ou non à l'éducation. Or, il nous semble important que l'éducation redevienne une priorité nationale avec des objectifs qui nous forcent collectivement à investir et miser sur nos

services publics d'éducation. Et pour ce faire, il faut notamment arrêter le mouvement de précarisation des conditions de travail qui s'est développé au cours des années '80. Non seulement cela aura un effet sur les conditions objectives dans lesquelles sont donnés les services d'éducation mais aussi, en contribuant à valoriser et à reconnaître l'importance de ces services, on rehaussera l'attraction vers les diverses professions du milieu de l'éducation. Cela est particulièrement important dans la perspective des besoins de remplacement d'effectifs que ce milieu connaîtra au cours des prochaines années.

Plusieurs études syndicales, gouvernementales ou conjointes ont relevé l'ampleur de la précarisation du travail dans l'éducation et ses nombreux effets néfastes sur les services dispensés, que ce soit au niveau primaire et secondaire, tant à l'enseignement qu'aux ressources de soutien technique et professionnel, au niveau collégial, à l'enseignement régulier et aux adultes et au niveau universitaire, particulièrement en ce qui concerne les chargé-e-s de cours. On connaît les problèmes, leurs impacts sur les milieux, il faut maintenant agir, améliorer les conditions et valoriser le travail des personnels de l'éducation. C'est là un enjeu important pour resituer l'éducation au niveau des priorités de la société québécoise.

Un autre enjeu de taille relié aux personnels de l'éducation, que nous avons relevé précédemment (section 2.4) consiste au remplacement des effectifs au cours des prochaines années. L'engagement massif de personnel lors de la mise en place des réformes issues du Rapport Parent, combiné avec les effets de l'évolution démographique des clientèles a eu pour effet d'amener un bassin important d'enseignantes et d'enseignants surtout, vers une fin de carrière assez circonscrite dans le temps. Cela est essentiellement le cas prochain des enseignantes et enseignants du primaire et secondaire ainsi qu'à l'université. Au niveau collégial, le phénomène se produira par la suite étant donné la moyenne d'âge et d'années de service plus basse.

Bien sûr, comme nous l'avons mentionné plus haut, la meilleure façon d'assurer une relève adéquate et à la hauteur des besoins en

éducation, c'est d'offrir des conditions de travail intéressantes dans un contexte où on valorise l'éducation et le travail qui s'y fait. C'est là une condition nécessaire. Nous croyons par ailleurs qu'à l'occasion du remplacement massif des enseignantes et enseignants, il faille s'assurer d'un meilleur équilibre quant à la présence des femmes et des hommes.

Comme nous l'avons vu, le système d'éducation actuel est caractérisé par une proportion de femmes importante au niveau primaire qui diminue graduellement au fur et à mesure qu'on s'élève dans les ordres d'enseignement. Nous croyons qu'afin d'améliorer la place qu'occupe les femmes dans l'éducation et afin de projeter auprès des clientèles un portrait plus représentatif de l'importance des femmes dans notre société, il faut mettre en opération les mécanismes appropriés d'accès à l'égalité qui permettront de corriger la situation engendrée par le passé. L'occasion qui se présentera de remplacer nombre d'enseignantes et d'enseignants, particulièrement au niveau universitaire dans un premier temps, doit être saisie pour assurer une représentation féminine équitable et ce, dans tous les secteurs d'enseignement.

Si nous voulons que l'école soit un milieu qui prépare à la vie en société basée sur la justice, l'équité et le respect, elle doit elle-même refléter ces valeurs en accordant une place égalitaire aux femmes dans tous les ordres d'enseignement. Tant pour les femmes que pour la société québécoise, il s'agit d'un enjeu important du monde de l'éducation des prochaines années.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de cette plate-forme CSN en éducation, il convient à notre avis d'insister sur quelques points. Au cours des pages précédentes, nous avons tenté de répondre le mieux possible au mandat qui avait été voté par le Congrès de 1988. Nous avons abordé plusieurs facettes de notre système d'éducation, nous en avons relevé les acquis, les lacunes, les tendances, ainsi que les positions de la CSN, des propositions nouvelles ou des pistes et sujets à approfondir. Tout n'a pas été analysé, bien sûr. Il y a encore du travail à faire et il faut souhaiter que cette plate-forme constituera un stimulant pour une réflexion syndicale toujours nécessaire en éducation.

Nous ne reprendrons pas ici les grands thèmes, ni les conclusions de chaque section. Dans la section précédente, les grands enjeux sont identifiés et dans la prochaine, les propositions sont regroupées par thème. Il y a deux points cependant sur lesquels nous voulons terminer ce travail car ils couvrent plusieurs aspects importants de l'éducation : la démocratisation de l'éducation
et le rôle de l'Etat québécois.

4.1 La démocratisation : un objectif permanent

La démocratisation de l'éducation au Québec, prise dans son sens large, a touché tant à l'organisation du système d'éducation, à son accès au plus grand nombre, qu'aux valeurs véhiculées à l'intérieur de celui-ci. Cet objectif a occupé une telle place dans la réforme du système qu'il est difficile de ne pas en mesurer l'atteinte dans tout bilan de l'éducation. D'aucuns ont jugé d'emblée au cours des nombreux bilans des dernières années, que nos efforts collectifs tellement importants avaient sans doute conduit à l'atteinte de l'objectif de la démocratisation. Souvent, les mêmes alléguaient que maintenant il fallait passer à l'étape de l'objectif d'excellence. Cette conception volontariste des succès de notre système ne correspond pas à la réalité.

D'une part, comme nous l'avons vu, de nombreux efforts sont encore nécessaires pour atteindre notamment des objectifs d'accessibilité, dans certains cas, fixés par le rapport Parent il y a plus de 25 ans. Il reste également des efforts de démocratisation à faire à bien d'autres égards qu'il s'agisse des services à des clientèles spécifiques tels les personnes handicapées, ou encore des services en région, de la question de la confessionnalité, de la gratuité, etc.

D'autre part, la démocratisation en éducation est et doit demeurer un concept vivant, dynamique qui s'enrichit de nouveaux objectifs au fur et à mesure de l'évolution de la société. En ce sens, le caractère démocratique de nos services d'éducation doit sans cesse être réaffirmé face aux nouvelles réalités. L'accès et le contrôle le plus large possible des services d'éducation pour le plus grand nombre et dans les meilleures conditions possibles doivent demeurer au centre de la démocratisation de l'éducation. A travers les questions de financement, de régionalisation, de partage des juridictions entre les ordres d'enseignement ou les ministères, peu importe, il faut que ces objectifs d'accès et de contrôle demeurent la trame de fond de la démocratisation en éducation.

En ce sens, la démocratisation a fait de grands pas mais il en reste encore et il en restera toujours à faire. Il faut s'assurer que ce concept guide les débats et actions en éducation, qu'il évolue en s'enrichissant de nouveaux objectifs, qu'il nous stimule sans cesse à aller plus loin.

4.2 Le rôle de l'Etat : faire de l'éducation une priorité permanente

Nous avons traité à plusieurs endroits dans ce texte du rôle qu'a joué l'Etat au cours des dernières décennies en éducation. Nous avons notamment critiqué son désengagement, à tout le moins financier, et une certaine passivité devant l'évolution des besoins en éducation au cours de la dernière décennie. Sans revenir sur ce que l'Etat doit ou ne doit pas assumer en éducation, il nous semble important d'insister sur un rôle

incontournable de l'Etat québécois, soit celui de faire de l'éducation une priorité permanente.

Au-delà des mécanismes décisionnels, financiers, structurels, il faut se rappeler que les progrès que nous avons réalisés en éducation depuis les années '60 ont été possibles particulièrement parce que l'Etat soutenait publiquement la cause, dirions-nous, de l'éducation. En situant cette cause au rang des premières priorités nationales, en acceptant de fixer des objectifs élevés en éducation et de leur accorder l'appui politique nécessaire, le gouvernement contribuait de façon majeure aux progrès que nous avons connus au Québec, permettant un rattrapage remarquable par rapport à d'autres provinces au pays. Par ailleurs, par son discours et ses diverses restrictions budgétaires, il a également contribué à secondariser l'éducation au cours de la dernière décennie, si bien que celle-ci n'apparait plus comme un pilier de la société québécoise.

Il est certain, à notre avis, que l'éducation ne peut pas être traité comme n'importe quel autre dossier. Compte tenu de son rôle dans la préparation des jeunes à la vie adulte, de son interaction avec le marché du travail, l'éducation est un outil important dans la réduction des inégalités sociales et économiques, dans la construction d'une société plus juste et plus harmonieuse. Tout ne peut pas être fait par l'école, mais il faut reconnaître que le développement des individus et de la société est sérieusement hadicapé sans un système d'éducation public solide.

Plusieurs sociétés ont décidé de donner un nouveau coup de barre au cours des dernières années face aux effets néfastes du traitement réservé à l'éducation durant les années '80. Au Québec, la situation montre encore des signes de dégradation à plusieurs niveaux telle que, par exemple, la baisse de persévérance jusqu'au diplôme d'études secondaires. Nous ne pouvons pas passer sous silence cette situation surtout pas en la légitimant par un discours comptable qui s'abrite derrière "la capacité de payer des contribuables". Les objectifs collectifs en matière d'éducation ne peuvent pas être à la remorque d'une telle logique. La notion de coût ou d'effort collectif en éducation doit nécessairement dépasser le court terme et

prendre en compte le coût éventuel de nos inactions, le prix à payer plus tard de ce que nous ne payons pas tout de suite.

Des transformations importantes ont débuté au cours des dernières années en éducation, tel qu'en ce qui concerne le financement et cela, sans que les orientations poursuivies n'aient été discutées clairement et même parfois sans qu'elles aient été soumises à de véritables débats. Le rôle du gouvernement et des ministères responsables n'est pas de procéder en douce à certaines modifications du système ou encore de les traiter une à une comme si elles ne faisaient pas partie d'un ensemble. Le sous-financement des établissements, la hausse des frais de scolarité, les changements au régime des prêts et bourses, les transferts de charges financières aux municipalités, la croissance des institutions privées, l'existence de besoins urgents et croissants en services, les reculs dans l'accès au diplôme, le décrochage, sont autant d'éléments interreliés qui obligent à discuter des grandes orientations de notre système d'éducation. D'autre part, l'orientation des politiques sociales, familiales, culturelles, linguistiques, de formation professionnelle et de main-d'oeuvre, ne peut pas se faire en dehors de l'orientation des politiques d'éducation.

En ce sens, nous attendons de l'Etat qu'il accorde une place prioritaire à l'éducation au Québec en soumettant au débat les orientations de notre système d'éducation, en proposant de nouveaux objectifs collectifs et en s'assurant que l'éducation soit toujours une préoccupation dans les orientations des diverses politiques gouvernementales. Il faut que l'Etat reconnaisse que l'éducation est un pilier de notre développement qu'il faut sans cesse renforcer. C'est là la première condition pour poursuivre dans la voie de la démocratisation.

5. SYNTHESE DES PROPOSITIONS DE LA PLATE-FORME CSN EN EDUCATION

5.1 Propositions d'ordre général sur l'éducation

1. Que la CSN continue de promouvoir l'école comme lieu public de formation générale et professionnelle accessible et donnant aux jeunes et aux adultes les chances et la préparation nécessaire pour pouvoir participer et profiter de la vie socio-culturelle, économique et politique, dans le respect des différences de chacun, au sein d'une société démocratique. (Sections 1.1, 1.2.1, 2.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5)

2. Considérant que les progrès que nous avons réalisés en éducation depuis les années '60 ont été rendus possibles parce que l'Etat prenait en charge le système public d'éducation, parce qu'il plaçait l'éducation au rang des premières priorités nationales, en acceptant de fixer des objectifs élevés en éducation et de leur accorder l'appui politique nécessaire;

Considérant que par ailleurs, par son discours et ses diverses restrictions budgétaires, l'Etat a également contribué à secondariser l'éducation au cours de la dernière décennie, si bien que celle-ci n'apparaît plus comme un des piliers de la société québécoise;

Considérant l'importance de l'éducation dans la préparation des jeunes à la vie adulte et dans la formation des adultes;

Considérant que l'éducation devrait être un outil important dans la réduction des inégalités sociales et économiques, dans l'édification d'une société plus juste et plus harmonieuse;

Que la CSN intervienne auprès de l'Etat québécois afin qu'il accorde une place prioritaire à l'éducation en soumettant au débat public les orientations de notre système d'éducation, en proposant de nouveaux objectifs

collectifs et en s'assurant que l'éducation demeure toujours une préoccupation dans les orientations des diverses politiques gouvernementales. Il faut que l'Etat reconnaisse que l'éducation à travers son système public d'enseignement est un pilier de notre développement qu'il faut sans cesse renforcer. (Sections 3 et 4)

3. Considérant que la démocratisation en éducation est et doit demeurer un concept vivant, dynamique, qui s'enrichit de nouveaux objectifs au fur et à mesure de l'évolution de la société;

Considérant que le caractère démocratique de nos services d'éducation doit sans cesse être réaffirmé face aux nouvelles réalités;

Considérant que l'accès et le contrôle le plus large possible des services d'éducation pour le plus grand nombre et dans les meilleures conditions possibles doivent demeurer au centre de la démocratisation de l'éducation;

Que la CSN insiste pour que la démocratisation guide les débats et les actions en éducation. Dans cette perspective, il est nécessaire de procéder à une évaluation des règles et mécanismes de démocratie en usage dans les institutions publiques d'enseignement, par exemple, les élections scolaires et les conseils d'administration des cégeps. (Sections 2.2.1, 4.1)

4. Que la CSN continue d'intervenir auprès des autorités responsables pour que les intérêts des travailleuses et travailleurs qu'elle représente soient constamment pris en compte dans l'élaboration des politiques gouvernementales en matière d'éducation et de formation professionnelle.
(Section 2.2.2)

5. Que la CSN continue de revendiquer la déconfessionnalisation du système scolaire public du Québec et demande au gouvernement du Québec ainsi qu'aux commissions scolaires d'agir en ce sens. (Sections 2.1.1.2, 2.5.8)

6. Considérant la nécessité d'offrir une formation professionnelle adéquate aux jeunes qui choisissent cette voie;

Que la CSN réitère la nécessité de fournir à toutes et à tous une formation générale de base suffisante permettant que les jeunes aient plus de choix et de possibilités sur un marché du travail de plus en plus changeant, qu'ils soient mieux préparés à choisir un métier ou une profession et qu'ils disposent d'un bagage de connaissances qui développe l'esprit critique. (Sections 2.5.5, 3.4).

7. Que la CSN continue de revendiquer du gouvernement du Québec que celui-ci s'engage à contrer toute tentative du gouvernement fédéral de s'immiscer dans l'éducation et la formation professionnelle et que, dans l'élaboration de ses politiques et programmes, il s'affirme comme étant le seul responsable politique. Il doit à cet effet, récupérer tous les pouvoirs d'intervention en éducation et en formation professionnelle. (Sections 2.3.1, 3.1)

8. La CSN considère que les institutions d'enseignement doivent être particulièrement sensibles à la réalité socio-économique de leur région dans le développement de leurs programmes d'enseignement et de leurs services, afin de participer davantage à la dynamique du développement régional et d'ouverture sur le milieu. (Section 2.5.3)

5.2 Propositions quant à l'accessibilité en éducation

9. Compte tenu du retard persistant quant à la scolarisation de la population québécoise francophone par rapport à la population anglophone du Québec et à la population canadienne,

Que la CSN demande au gouvernement du Québec de prendre, en collaboration avec les intervenants du milieu de l'éducation, tous les moyens nécessaires pour poursuivre le rattrapage et combler l'écart de scolarisation

dans les meilleurs délais. (Sections 2.5.1, 2.5.7)

10. Que la CSN réitère sa revendication à l'effet que le gouvernement du Québec planifie et poursuive le développement des services publics d'éducation au niveau régional afin d'améliorer l'accessibilité à tous les ordres d'enseignement pour les populations habitant en dehors des grands centres urbains et ce, en octroyant les ressources nécessaires pour offrir des services de qualité. (Section 2.5.3)

11. Considérant l'état et les conditions de la fréquentation scolaire dans les milieux socio-économiquement défavorisés et la nécessité d'ouvrir l'école à la réalité et aux valeurs de ces milieux;

La CSN revendique auprès des autorités responsables en éducation, des budgets plus importants pour les clientèles scolaires des milieux socio-économiquement défavorisés, afin d'assurer l'égalité des chances d'accès à l'éducation et de succès scolaires.

Dans une approche globale de politiques gouvernementales de réduction des inégalités socio-économiques, la CSN demande au gouvernement du Québec, par le biais des ministères à vocation éducative et sociale, d'étudier l'état de la fréquentation scolaire dans les milieux socio-économiquement défavorisés, l'impact de l'origine socio-économique sur le rendement, la persévérance aux études et qu'il détermine les mesures nécessaires pour réduire les iniquités reliées à l'origine socio-économique. (Section 2.5.9)

12. Considérant la nécessité de faciliter la fréquentation scolaire des personnes handicapées et de favoriser leur intégration à l'enseignement régulier,

La CSN revendique auprès des autorités responsables en éducation, les budgets et les mesures nécessaires pour les personnes handicapées afin d'assurer l'égalité des chances d'accès à l'éducation et de succès scolaire.

13. Considérant que les personnes analphabètes sont lésées dans leur participation à la vie culturelle, sociale, politique et économique, et considérant l'ampleur du problème de l'analphabétisme au Québec,

La CSN demande au gouvernement du Québec de considérer la lutte à l'analphabétisme comme étant une priorité collective. Cela suppose notamment les ressources nécessaires dans le système public d'éducation et un support financier adéquat aux groupes populaires d'alphabétisation. (Section 3.3)

14. La CSN considère nécessaire que les intervenantes et intervenants en éducation poursuivent le travail déjà amorcé pour transmettre des valeurs d'équité dans les programmes d'enseignement et pour atteindre un meilleur équilibre et hommes et femmes dans les choix de filières de formation. (Section 2.5.4)

15. Compte tenu des exigences actuelles et futures en matière d'éducation pour pouvoir participer à la vie culturelle, sociale, politique et économique et compte tenu de la nécessité de poursuivre la scolarisation de la population québécoise,

Que la CSN propose au gouvernement comme objectif collectif l'atteinte du diplôme d'études secondaires pour tous les élèves québécois d'ici l'an 2010.

Dans cette perspective, les autorités responsables en éducation doivent tout mettre en oeuvre pour contrer le décrochage scolaire, particulièrement en poursuivant les recherches sur les causes du décrochage et sur les difficultés d'apprentissage des jeunes. (Sections 3, 3.4)

16. Que la CSN intervienne auprès du gouvernement pour que le régime des prêts et bourses soit le plus incitatif possible à la fréquentation scolaire et ce, au plus faible niveau d'endettement possible des étudiantes et étudiants. (Section 2.3.3.1)

5.3 Propositions concernant le financement de l'éducation

17. Que la CSN revendique un financement complet de l'éducation par l'Etat québécois. Les fonds nécessaires doivent provenir d'un régime fiscal progressif, c'est-à-dire qui tient compte de la réelle capacité de payer des contribuables et des entreprises. (Section 2.3.1)

18. Considérant la faible contribution financière des entreprises privées au financement de l'éducation et de la formation professionnelle,

La CSN demande au gouvernement québécois d'envisager des formes spécifiques de prélèvement fiscal auprès des entreprises pour assurer une contribution plus significative de leur part à ce financement, sans que cela implique une subordination des institutions d'enseignement aux besoins spécifiques des entreprises. (Section 2.3.2)

19. Considérant la tendance à introduire des tarifications directes ou indirectes de plus en plus lourdes aux usagères et usagers des services d'éducation,

La CSN dénonce ces tarifications qui remettent en cause le principe de la gratuité et de l'accessibilité, demande au gouvernement québécois d'étudier l'état réel de la gratuité scolaire au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'au collégial et exige les correctifs nécessaires pour assurer la gratuité. (Section 2.3.3)

20. Dans le cadre d'une politique globale soumise au débat public, la CSN demande au gouvernement québécois d'étudier l'état du financement du réseau public de l'éducation à tous les ordres d'enseignement, les besoins prévisibles de financement et les divers modes de financement. (Section 2.3)

21. Compte tenu des fonds publics qui servent à subventionner le

réseau des écoles privées au Québec et compte tenu du sous-financement du réseau public d'éducation,

La CSN revendique auprès du gouvernement québécois le développement d'un seul réseau public d'enseignement, harmonisé dans ses règles de fonctionnement et de financement public intégral en assurant l'intégration des personnels des maisons d'enseignement privées au réseau public. (Sections 2.1.1.3, 2.3.4)

22. Considérant les besoins croissants en éducation des adultes et considérant la tendance à imposer de plus en plus de frais de scolarité,

La CSN revendique dès maintenant la gratuité de l'éducation des adultes pour les niveaux où la gratuité est la règle générale dans l'enseignement régulier. (Section 2.3.5)

5.4 Propositions concernant les personnels de l'éducation

23. Considérant que le personnel de l'éducation constitue le coeur du sytème d'éducation,

Que la CSN et ses fédérations poursuivent leurs revendications pour des emplois et des bonnes conditions de travail pour les travailleuses et travailleurs du secteur de l'éducation, en luttant notamment contre la précarisation du travail et ses effets. (Sections 2.4.1.5, 2.4.2, 3.7)

24. Que la CSN et ses fédérations affiliées poursuivent le travail de syndicalisation dans l'éducation et de négociation dans la perspective du développement d'un système public d'éducation de qualité, accessible à tous les niveaux et dans toutes les régions du Québec. (Section 1.2.2)

25. Que la CSN continue de soutenir les travailleuses et travailleurs pour gagner l'implantation de programmes efficaces d'accès à l'égalité dans

tous les établissements du réseau de l'éducation et pour obtenir l'équité salariale entre hommes et femmes. (Sections 2.4.1.2, 3.7)

26. Compte tenu des changements technologiques, des modifications de programmes, de procédés et de matériel d'enseignement ou de soutien à l'enseignement,

La CSN et ses fédérations affiliées demande au gouvernement du Québec de consacrer plus d'importance au perfectionnement et au recyclage des ressources humaines et d'en faciliter l'accès pour toutes les catégories de personnel. (Sections 2.4.1.4, 3.7)

27. Dans la perspective du remplacement prévisible d'une partie importante des personnels à tous les ordres d'enseignement,

La CSN demande au gouvernement du Québec de planifier ce renouvellement d'effectifs et de prendre les moyens nécessaires pour valoriser notamment la profession d'enseignante et d'enseignant. (Sections 2.4.1.3, 3.7)

5.5 Propositions concernant la pluriethnicité

28. Compte tenu que la composition pluriethnique de l'école et de la société est une richesse collective,

La CSN considère que la connaissance et le respect d'autrui, quelles que soient la race, la couleur, la religion, la langue d'origine et la culture, font partie des valeurs à transmettre par l'école. (Section 2.5.8)

29. Compte tenu de la pluriethnicité croissante de l'école et de la société québécoise,

La CSN demande que la transmission des valeurs et connaissances

d'autrui basée sur la tolérance, sur le respect des différences et sur l'ouverture aux diverses ethnies et cultures, se reflète dans le matériel et le soutien pédagogique et socio-culturel ainsi que par la composition ethnique des personnels de l'éducation.

La CSN revendique notamment l'implantation de programmes d'accès à l'égalité pour les minorités ethniques. (Section 2.5.8)

5.6 Propositions concernant la langue française

30. La CSN demande que l'apprentissage et la valorisation du français à l'école soient appuyés par une volonté politique claire du gouvernement de faire du français, dans les faits et dans la loi, la langue officielle de communication, d'affichage, de travail et d'intégration des communautés ethniques au Québec. (Section 2.5.7)

31. Considérant la nécessité de poursuivre l'intégration des allophones à l'école française selon les dispositions de la loi 101,

La CSN revendique le maintien des acquis de cette loi notamment pour l'éducation et revendique que le français, langue officielle du Québec, soit la langue d'intégration des allophones au Québec et que le français soit reconnu, respecté et appris par toutes les étudiantes et tous les étudiants. (Section 2.5.7)

5.7 Propositions concernant la formation professionnelle

32. Pour faciliter l'intégration au marché du travail des étudiantes et des étudiants sortant du cours secondaire,

La CSN réclame la mise sur pied de programmes de collaboration entre l'école, l'entreprise et le milieu, que ce soit pour des stages ou autres

formes de coopération; ces programmes doivent être conçus et développés en évitant de subordonner l'école aux besoins spécifiques de l'entreprise ou du milieu. (Sections 2.5.5, 3.4)

33. Pour les étudiantes et les étudiants qui choisissent la voie de la formation professionnelle,

La CSN demande aux ministères responsables d'établir des passerelles entre la formation professionnelle au secondaire et celle du collégial, ainsi qu'entre le collégial et l'université. (Section 3.4)

34. Que la CSN intervienne auprès du gouvernement du Québec pour que celui-ci élabore avec les intervenants du monde du travail et de l'éducation une politique globale en matière de formation professionnelle. (Sections 3, 3.5)

35. La CSN considère qu'une politique gouvernementale de formation professionnelle doit contenir les éléments suivants:

- la formation de la main-d'oeuvre doit être accessible et gratuite pour les travailleuses et les travailleurs;
- elle doit s'appliquer à l'ensemble des régions et à tous les ordres d'enseignement;
- le gouvernement doit s'assurer de l'implication financière des entreprises et de l'implication des travailleuses et des travailleurs dans l'élaboration des programmes de formation;
- la politique doit prévoir des formes de congé éducation permettant le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre;
- la politique doit prévoir des mesures quant à la reconnaissance des acquis non académiques pour les adultes. (Section 3.5)

36. La CSN considère qu'une politique de formation professionnelle doit viser une formation qualifiante et transférable c'est-à-dire:

- une formation ouverte et diversifiée qui permet de faire face à plusieurs changements, d'avoir accès à plus d'un emploi, à plusieurs fonctions;

- une formation qui implique une compréhension du contexte économique et social y compris du rôle du syndicalisme, des lois pertinentes du travail, de la santé-sécurité au travail. (Section 3.5)

37. La CSN revendique que la formation professionnelle soit reconnue officiellement en terme de diplomation. De plus, la formation professionnelle doit passer prioritairement par le biais du système public d'enseignement. A cet égard, le réseau collégial public doit jouer un rôle plus important. (Sections 3.4, 3.5)

38. La CSN considère que la définition d'une politique de formation professionnelle suppose une interaction constructive entre les ministères à vocation éducative et celui de la formation professionnelle ainsi qu'entre les institutions publiques d'enseignement, les organismes de formation professionnelle et les entreprises. (Sections 3.4, 3.5)

39. Considérant la nécessité de reconnaître la spécificité de l'enseignement aux adultes, que ce soit au niveau de la pédagogie, de l'adaptation des contenus, des rythmes d'apprentissage ou de la formation des groupes,

La CSN défend l'importance de maintenir une distinction entre les services d'éducation aux adultes et ceux s'adressant aux jeunes dans les commissions scolaires. (Section 3.5)

40. Considérant que les syndicats ont un rôle important à jouer en

matière de formation professionnelle, tant sur les organismes à l'extérieur de l'entreprise qui s'occupent de formation professionnelle (en l'occurence les Centres de formation professionnelle) qu'à l'intérieur de l'entreprise.

La CSN considère important de renforcer l'implication syndicale permettant de participer à la définition des besoins de formation, à l'élaboration des contenus, à l'élaboration des programmes, au choix des salarié-e-s et nous assurant de la contribution de l'employeur. (Section 3.5)

(Note: Outre le guide syndical déjà produit, la CSN travaille actuellement à élaborer un document politique sur la formation professionnelle.)

5.8 Proposition concernant la recherche-développement

41. Considérant l'importance de la recherche-developpement dans le développement social et économique;

Considérant la nécessité d'articuler les objectifs d'une politique de recherche-développement avec une politique de développement industriel, de plein-emploi et de formation de la main-d'oeuvre, ainsi qu'avec les politiques de développements social et culturel;

Que la CSN défende auprès du gouvernement du Québec la nécessité de consolider la politique québécoise de recherche-développement dans l'objectif de rattrapper les retards par rapport aux autres pays industrialisés. Dans cette perspective, le gouvernement du Québec doit oeuvrer avec ses partenaires socio-économiques, assurer aux institutions publiques, notamment aux universités, une place prépondérante et viser la formation de diplômé-e-s aux études supérieures dans des conditions d'études et de recherche adéquates. Cela ne doit pas remettre en cause la fonction première d'enseignement des universités ni la recherche fondamentale en milieu universitaire. (Section 3.6)

5.9 Propositions concernant l'implication des membres

42. Considérant la nécessité de poursuivre la démocratisation des institutions et de l'éducation,

La CSN invite ses membres et organismes (conseils centraux et fédérations) à s'impliquer dans les divers processus de représentation et de direction des établissements d'éducation et de formation professionnelle (à tous les ordres d'enseignement, dans les organismes-conseils en éducation, dans les Centres de formation professionnelle). (Sections 2.2.1, 3.5)

43. La CSN invite ses membres à exprimer leur droit de vote lors des élections scolaires et à soutenir les candidates et candidats qui défendent une conception de l'éducation en accord avec nos positions. (Section 2.2.1)

5.10 Proposition concernant les alliances

44. Dans le but de faire avancer ses positions en matière d'éducation,

Que la CSN, en collaboration avec ses fédérations et conseils centraux, initie ou participe à toute alliance qu'elle jugera nécessaire avec d'autres organismes oeuvrant en éducation.

5.11 Propositions quant aux travaux à poursuivre

45. Que la CSN, en collaboration avec les fédérations concernées, poursuive ses travaux et interventions en éducation afin que ce dossier demeure une préoccupation constante.

46. Dans la poursuite des travaux sur l'éducation, la CSN, en collaboration avec les fédérations concernées, doit se pencher particulièrement sur les inter-relations entre la politique d'éducation, la politique de santé et de

services sociaux, la politique familiale et la politique culturelle.

De plus, des études spécifiques de la condition étudiante doivent être entreprises tels que le rapport travail-études, le niveau de vie et la culture des jeunes.

47. Dans l'élaboration de son document politique sur la formation professionnelle prévu pour le printemps 1991, la CSN, en collaboration avec les fédérations concernées, doit examiner la relation entre la formation professionnelle et l'éducation des adultes, définir leur terrain respectif, la place de l'éducation à caractère socio-culturel dans l'un et l'autre, les liens à entretenir entre les ministères à vocation éducative et le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du Revenu et de la Formation professionnelle.

ANNEXE

2.1.2 Les autres lieux d'éducation

Certaines écoles se situent à l'extérieur du réseau scolaire parce qu'elles dépendent d'un ministère autre que ceux de l'Education ou de l'Enseignement supérieur et de la Science. Parmi ces dernières, on trouve:

- 30 écoles sous la direction du gouvernement fédéral:
  - 24 écoles autochtones ressortissant du ministère des Affaires indiennes et du Nord;
  - six écoles relevant du ministère de la Défense nationale;

- 19 écoles dirigées par le gouvernement provincial dont:
  - cinq écoles dépendant du ministère de la Santé et des Services sociaux;
  - Ecole d'agriculture de Ste-Croix;
  - Institut de Tourisme et d'hôtellerie du Québec;
  - trois cégeps dispensant un enseignement secondaire professionnel:

    Cegep Gaspésie et des Iles: Centre spécialisé des pêches
    Cegep de Victoriaville: Ecole du meuble et du bois ouvré
    Cegep Ahuntsic: Communications graphiques

Il nous faut parler, dans un deuxième temps, de tout le réseau de la formation professionnelle principalement sous la direction du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la formation professionnelle, en collaboration avec des organismes fédéraux chargés de l'application des politiques de main-d'oeuvre.

Le nombre de ces programmes suggère l'idée que les services de la formation professionnelle sont abondants, accessibles et adaptés aux besoins

de la main-d'oeuvre. Pourtant, les tracasseries administratives, les coupures de budget, les exigences nombreuses et changeantes, peuvent décourager parfois même les plus téméraires. Le Québec accuse un retard important en formation professionnelle de sa main-d'oeuvre et les multiples juridictions et intervenants qu'on y retrouve n'aident pas nécessairement.

Enfin, il existe d'autres lieux éducatifs dont les objectifs premiers ne sont ni la formation générale, ni la formation professionnelle de ses usagères et usagers même s'ils y contribuent grandement. Les multiples activités éducatives et culturelles quels qu'en soient la forme, l'endroit ou le support, participent au processus de formation et de promotion personnelles et collectives. Il faut les voir comme :

> "(...) une combinaison d'éléments mis en place pour rendre possible chez l'individu l'acquisition de connaissances et d'habiletés ou encore pour susciter en lui des prises de conscience ou l'émergence de valeurs ou même plus simplement, pour lui permettre de comprendre ce qui se passe en lui et autour de lui." [1]

Pour réussir à se faire une idée juste des lieux éducatifs se situant en dehors du système d'éducation, divisons-le en deux sphères.

1. La sphère socio-politique et économique;
2. La sphère socio-culturelle et des communications.

1. <u>La sphère socio-politique et économique</u>

Dans la sphère socio-politique, nous retrouvons des activités éducatives poursuivant des objectifs de changement social à travers plusieurs formes de regroupements: comités de citoyens, syndicats, regroupements pour la

---

[1] <u>Les nouveaux défis éducatifs</u>, Conseil supérieur de l'éducation, 1986, p. 4.

promotion des droits sociaux, économiques, politiques des personnes (assistés sociaux, personnes handicapées, personnes âgées, etc.) groupes d'alphabétisation, groupes de femmes, etc. Plus de 1,000 organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) sont accrédités et subventionnés par le ministère de l'Education.

Parler des activités éducatives dans la sphere économique c'est toucher au champ de la formation surtout en lien avec les entreprises. Nous avons déjà décrit plus haut le réseau des lieux où se déroule la formation professionnelle mais ajoutons les quelques éléments suivants.

Les besoins de formation des entreprises commerciales et industrielles varient selon leur taille, leur technologie, leur rythme de développement, selon aussi leur mode de direction. Les moyens qu'elles utilisent pour répondre à leurs besoins de formation varient aussi selon ces facteurs et selon les services offerts dans le système d'éducation et les autres lieux.

Si la grande entreprise peut souvent assurer elle-même la formation et le recyclage de son personnel,[3] les petites et moyennes entreprises ont tendance à s'appuyer davantage sur les réseaux scolaires même si, à l'occasion elles font appel à des bureaux de consultants en formation.

Les corporations professionnelles et certains métiers réglementés de la construction exercent aussi un certain contrôle d'activités (stage, carnet d'apprenti, etc.) pour octroyer des droits d'exercice ou de pratique.

Le milieu syndical constitue un milieu de formation important pour

---

3 IBM y consacre 40 millions de dollars par année, Bell Canada offre plus de 400 cours et Alcan offre 1,000 heures de cours à chaque employé au cours de ses trois premières années à l'emploi de la compagnie. Une nouvelle tendance se développe à l'effet que les grandes corporations aient leur propre école, tel que General Motors qui a créé en Ontario sa propre chaire d'ingénierie qui décerne un diplôme de Maîtrise reconnu par le gouvernement ontarien.

les travailleuses et travailleurs. Pensons, par exemple, à la CSN, aux nombreuses sessions de formation et aux documents d'analyse produits sur des sujets aussi variés que le libre-échange, la condition féminine, la solidarité internationale, l'organisation du travail, la santé et la sécurité au travail, etc. Les colloques, journées thématiques de réflexion (ex.: sur le racisme et l'immigration, le 8 mars, etc.) documents audio-visuels, congrès, sont autant d'occasions d'acquérir une formation pour les syndiqué-e-s, de discuter, d'apprendre et d'evoluer dans leurs connaissances.

2. La sphère socio-culturelle et des communications

La sphère socio-culturelle regroupe certainement le plus grand nombre de lieux éducatifs, des plus personnels (famille) aux plus publics (musées). La formation se fait dans et par le groupe et beaucoup plus par l'action que par la théorie.

Est-ce nécessaire de souligner que la famille joue un rôle éducatif de premier plan en mettant les jeunes en contact avec les connaissances, usages, valeurs et comportements du groupe naturel d'appartenance? Le voisinage et les organismes familiaux soutiennent la famille dans ce rôle. Les communautés culturelles, notamment, s'appuient beaucoup sur la famille pour la conservation de leurs caractéristiques particulières.

Les religions par leurs églises, liturgies, associations et regroupements divers sensibilisent à leurs valeurs par leurs activités variées.

Les services sociaux et de santé jouent également un rôle d'éducation en matière de condition féminine, de consommation, d'environnement urbain, de prévention en santé et sécurité du travail, etc.

Les nombreuses institutions culturelles du Québec contribuent à leur façon à l'éducation. Pensons aux multiples activités organisées dans les musées (conférences, ateliers, visites, prêts) dans les bibliothèques (expositions, prêts de volumes) et les centres culturels (cinémathèques, chorales, troupes de

théâtre, etc.). Des lieux comme le jardin botanique, le planétarium, les jardins zoologiques, l'aquarium, etc., ont beaucoup à apprendre sur les sciences de la nature à leurs visiteurs et visiteuses. Des lieux historiques comme les plaines d'Abraham, le Parlement renseignent sur l'histoire du pays. Les événements culturels ont aussi de multiples richesses à livrer.

Enfin, le développement rapide des moyens de communication a multiplié les occasions de contact avec les informations, les connaissances dans tous les domaines. Il y a les médias de masse: médias écrits (journaux, revues, magazines) et médias électroniques (radio, TV) et autres tels que les micro-ordinateurs personnels donnant accès à des banques de données. Souvent, les médias font oeuvre de vulgarisation sur des sujets de préoccupation quotidienne: consommation, habitation, alimentation, automobile, loi, etc. En plus d'informer sur les événements les plus percutants qui se produisent à travers le monde dans tous les domaines tant politiques que sportifs, les activités dans la sphère des communications permettent donc d'accroître les connaissances et de contribuer ainsi à la formation de la population de tous les âges.

Comme on peut le constater, parler des lieux éducatifs extra-scolaires, c'est toucher à tout ce qui compose la vie en société, à tous les éléments de notre culture. L'éducation est présente à toutes les étapes de la vie; de là vient la pertinence de concevoir l'éducation largement à l'intérieur d'une politique culturelle et éducative. La scolarisation joue, toutefois, un rôle primordial. Les personnes les plus scolarisées ont généralement accès à une meilleure qualité de vie économique, politique et socio-culturelle. Un objectif de réelle démocratie pour la société québécoise doit en tenir compte.

2.2 Structure organisationnelle et décisionnelle du système d'éducation

2.2.1 Structure organisationnelle

Le ministère de l'Education crée en 1964 est reconnu responsable de la direction et de la coordination de l'enseignement à tous les niveaux. Ce n'est que depuis 1984 que cette responsabilité est partagée entre deux ministères, voire presque trois:

- Le ministère de l'Education: du pré-scolaire au secondaire inclusivement;

- Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science: collège et université;

- Le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR) a hérité de toute la coordination de la formation professionnelle. Ce n'est que récemment que cette réalité s'est vue confirmée par la modification du nom du ministère qui est devenu le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSR-FP).

Au MEQ, le ministre est entouré d'un sous-ministre, de deux sous-ministres associés (l'un dirigeant l'enseignement catholique et l'autre l'enseignement protestant) et de quatre sous-ministres adjoints:

- à la planification et au développement pédagogique;
- aux réseaux (dont l'éducation des adultes fait partie);
- aux relations de travail;
- à l'administration.

Le MESS se divise en trois grands secteurs: administration et aide financière aux étudiants, enseignement supérieur et science. Chaque secteur est sous la direction d'un sous-ministre adjoint.

Au MMSR-FP, la direction générale de la formation professionnelle est l'une des cinq grandes directions du ministère (à côté de la D.G. du réseau Travail-Québec, la D.G. des politiques et des programmes...). A la

direction générale de la formation professionnelle sont associés une direction du développement, une direction du soutien à la gestion du réseau, une direction de la gestion des programmes et des services, ainsi que onze centres de formation professionnelle (un CFP par région administrative) chargés d'assurer des services aux citoyennes et citoyens et aux entreprises.

Les établissements scolaires de niveau primaire et secondaire sont administrés par les commissions scolaires qui sont des niveaux intermédiaires de l'administration publique, exerçant leurs pouvoirs de décision et de gestion à l'intérieur des paramètres généraux du budget de l'Etat consacré à l'éducation. Il s'agit du seul milieu scolaire au Québec ou des représentants (commissaires) sont élus au suffrage universel.

Malgré l'importance des élections scolaires, il faut souligner la trop faible participation habituelle de la population. En oscillant autour de 12% de participation à Montréal et de 25% en dehors de Montréal, le processus démocratique se trouve sérieusement affecté en ce qu'il permet souvent à des courants particuliers tels que les mouvements confessionnels, d'occuper une place prépondérante et même déterminante en dépit de leur place réelle dans la société québécoise. En outre, de 40% à 70% des commissaires sont élus par acclamation. Cela inquiète et ne correspond pas à notre vision de l'exercice de la démocratie. Nous croyons qu'il faille s'impliquer dans ce moment d'expression de la démocratie notamment en incitant nos membres à se prévaloir de leur droit de vote et en leur rappelant les enjeux.

Une des explications de la faible participation aux élections scolaires est que la population ne voit pas les commissaires scolaires comme un lieu de pouvoir avec le processus décisionnel et exécutif que cela suppose. Cela ne correspond pas au monde politique qui fait habituellement l'objet d'un suffrage universel. Or, la réalité est toute autre.

Plusieurs pratiques de tarification des services aux clientèles, les services eux-mêmes, l'orientation idéologique et confessionnelle des écoles, les modes de financement de l'éducation, sont au nombre des responsabilités et

pouvoirs totaux ou partiels des commissions scolaires.

Les commissions occupent à cet égard un rôle non négligeable. On ne peut pas choisir son ministre de l'éducation mais on peut choisir son commissaire scolaire ! Même si la notion de parti n'existe pas comme telle au niveau des commissions scolaires, les commissaires font généralement partie d'un regroupement ou mouvement assez homogène qui véhicule des positions particulières dans les domaines que nous avons relevés ci-haut. Il faut questionner les candidates et candidats quant à leur conception de l'école, s'assurer qu'elles et qu'ils représentent bien nos choix.

Au niveau collegial, la direction des cégeps est assurée par des conseils d'administration formés par des membres des établissements et des membres représentant les milieux socio-économiques, qui sont nommés par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Les administrations locales des cégeps jouent un rôle prépondérant au sein des conseils d'administration. De plus, ces administrations se sont regroupées à l'intérieur de la Fédération des cégeps afin d'accroître leur rapport de force et de développer une cohésion quant à leurs rapports avec les syndicats en place dans les établissements, avec le ministère et le gouvernement, avec également d'autres intervenants socio-économiques.

Du côté universitaire, la direction relève d'un recteur et d'un conseil d'administration. Le recteur est choisi à l'interne de l'établissement soit sur la base d'un mode électif ou sur la base d'une consultation faite par le conseil d'administration. En aucun cas, le ministre responsable n'a à entériner le choix du recteur. Les recteurs sont regroupés à la conférence des recteurs et principaux des universités (CREPUQ).

Dans une perspective de démocratisation des institutions et de l'éducation, la CSN considère que les membres doivent s'impliquer dans les divers processus de représentation et de direction des établissements, même si ces processus comportent des limites certaines. Là où nous considérons que des changements sont nécessaires, il faut les revendiquer auprès du ministre

responsable. Il faut éviter que les lieux de décision se détournent de la mission première des institutions d'enseignement qui est de fournir les meilleurs services d'éducation au plus grand nombre possible.
L'accessibilité et la démocratie doivent être au coeur des décisions dans le monde de l'éducation, qu'il s'agisse du ministère ou d'un établissement.

2.2.2 Pouvoirs respectifs des diverses composantes

Examinons d'abord la mission confiée aux ministères.[3]

Le ministère de l'Education du Québec a comme mission:

- d'assurer la cohérence de l'action de l'ensemble des partenaires du système d'éducation;

- de promouvoir l'éducation, d'assister la jeunesse dans la préparation et l'orientation de son avenir et d'assurer le développement des institutions d'enseignement (article 2 de la loi);

- de permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir une formation de base selon leur talent et leurs possibilités, de la développer tout au long de leur vie et de s'épanouir comme personnes autonomes et créatives; de s'engager dans la vie active en étant préparés au travail, ou dans des études postsecondaires et disposant de toutes les chances de succès;

- de définir les finalités et les objectifs des services éducatifs et de s'assurer que les valeurs transmises soient en concordance avec les aspirations de la population du Québec;

---

[3] Les données sur les missions des ministères sont tirées des rapports annuels des ministères pour l'année 1987-1988.

- d'assurer les conditions générales permettant d'atteindre les objectifs fixés en fournissant l'encadrement et le soutien nécessaire aux services éducatifs. Ces fonctions sont à réaliser dans les quatre domaines suivants:

  - responsabilité de la définition et diffusion des services éducatifs: régime pédagogique, programmes, calendrier scolaire, évaluation et sanction des apprentissages, etc.;
  - gestion des ressources financières;
  - gestion des ressources humaines;
  - gestion des ressources matérielles.

Le MEQ assume aussi la direction de l'Education des adultes (DGEA) mais à l'intérieur des services inter-réseaux. Encore une structure importante en 1984, la DGEA a pratiquement disparu en perdant sa direction de la formation générale et professionnelle, sa direction de la formation professionnelle et son service de recherche et développement.

La mission du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science est principalement de:

- soutenir la formation post-secondaire dans les réseaux des collèges et universités du Québec et favoriser l'accès au savoir;
- promouvoir la recherche dans ces mêmes réseaux;
- faciliter le transfert des connaissances vers les utilisateurs, les entreprises;
- stimuler la diffusion de la culture scientifique et technique au grand public;

- coordonner toutes les politiques scientifiques du gouvernement;

- coopération internationale.

La mission globale du Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu est de "développer le dynamisme économique et social du Québec en favorisant *l'équilibre du marché du travail, la pleine utilisation* des ressources humaines et en assurant à chaque personne et à chaque famille une sécurité financière décente." [4] Pour ce faire, le ministère offre des services aux entreprises et aux individus dont des programmes pour les aider à développer leurs compétences professionnelles et leurs capacités d'adaptation au marché du travail. Un des axes de développement du ministère pour les années à venir est "la consolidation et le renforcement des stratégies en matière de développement et d'adaptation de la main-d'oeuvre" du réseau des commissions de formation professionnelle (CFP).

Deux accords Canada-Québec ainsi que la loi québécoise sur la formation et la qualité professionnelles de la main-d'oeuvre encadrent l'ensemble des activités relatives à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Dans ce contexte, le MMSR prépare des plans de formation en établissement, contrôle et évalue leur réalisation en collaboration avec les CFP, le MEQ et le MESS.

Les pouvoirs du MEQ et du MESS sont balisés par l'action des conseils consultatifs. Ce sont:

- le Conseil supérieur de l'Education avec ses comités confessionnels et ses commissions permanentes;

- le Conseil des collèges avec ses deux commissions, celle sur la formation professionnelle et celle sur l'évaluation;

---

[4] MMSR, rapport annuel 1987-88, p. 7.

- la Commission consultative de l'enseignement privé;
- la Commission d'appel sur la langue d'enseignement;
- le Conseil des universités;
- le Conseil de la science et de la technologie.

Les organismes internes du gouvernement surveillent aussi l'exercice des pouvoirs du ministre; ce sont le Conseil du trésor, le Conseil des ministres, les comités ministériels ainsi que la commission parlementaire de l'éducation et enfin l'Assemblée nationale où le ministre doit rendre compte de sa gestion. Au cours des années '80, le Conseil du Trésor a été à l'origine des importantes restrictions budgétaires qui se sont faites sentir notamment en éducation. Trop souvent les objectifs propres à l'éducation, les besoins et les enjeux, ont été à la remorque des décisions budgétaires du Conseil du Trésor. Les ministres responsables de l'éducation et de l'enseignement supérieur ont eux-mêmes entériné cette domination de la règle comptable sur les objectifs et les besoins premiers de leur ministère. Comme nous le verrons plus loin, l'éducation doit reprendre sa véritable place dans la société québecoise et son financement doit être décidé plus largement que par quelques ministres.

Les pouvoirs du gouvernement du Québec que nous venons d'examiner sont bien sûr fort importants mais il subsiste quand même à côté quelques zones de pouvoir occupées par d'autres groupes. Comme nous l'avons vu, l'Eglise exerce encore une influence sur l'éducation primaire et secondaire. Les entreprises influencent quant à elles la formation professionnelle notamment parce qu'elles sont souvent à l'origine des demandes en la matière. Les corporations professionnelles, à partir du contrôle des droits d'exercice des professions concernées, orientent aussi à leur manière le contenu des programmes scolaires. Enfin, les milieux syndicaux, populaires et les divers groupes de pression doivent occuper une place à tous les ordres d'enseignement. Par rapport au système d'éducation comme tel, leur influence a été et doit demeurer une force sociale d'importance.

Parmi les jeux d'influence en provenance des divers milieux, la CSN doit continuer d'intervenir pour que les intérêts des travailleuses et travailleurs qu'elle représente soient constamment présents dans l'élaboration des politiques gouvernementales en matière d'éducation et de formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

ACOCA, Henri, A qui porte profit le débat sur le français à l'école?, La Presse, 7 mai 1990.

BELANGER, Paul et Ndia-Bintu Kayembe, L'éducation des adultes au collégial: en état de développement ?, Conseil des Collèges, Québec, 1988.

BERTHELOT, Jocelyn, Apprendre à vivre ensemble, immigration, société et éducation, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.

BERTHELOT, Michèle, L'accès des filles au Cégep, in Les Cegeps ont-ils un avenir?, Ed. Boréal, Actes du colloque CSN-FNEEQ-FEESP, 1988.

BONNEVILLE, Diane, Les collèges et le développement régional : enjeux et défis, Direction générale de l'éducation des adultes, MESS, Québec, 1989.

BRASSARD, D., Maisonneuve D., Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986, Ministère de l'Education, Québec, janvier 1990.

BUREAU de la statistique du Québec, Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, août 1986.

CENTRE canadien du marché du travail et de la productivité, Position des dirigeants des milieux d'affaires et des syndicats sur la formation et l'éducation, Ottawa, janvier 1990.

COMITE Ecole-Société de la FNEEQ-CSN, La privatisation des services publics d'éducation, une révision du rôle de l'Etat en éducation : au service de qui ?, mars 1987.

CONSEIL consultatif canadien de l'emploi et de l'immigration, Les travailleurs âgés : crise imminente sur le marché du travail, Ottawa, août 1985.

CONSEIL de la langue française, L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique; Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique, Québec, 1987.

CONSEIL des Collèges, Bulletin d'information, Québec, janvier-février 1990.

CONSEIL des Collèges, Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, 1988.

CONSEIL des Collèges, L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-88, Québec, 1987.

CONSEIL des Collèges, La réussite, les échecs et les abandons au collégial, Rapport 1987-1988, Québec, 1988.

CONSEIL des Collèges, L'harmonisation du secondaire et du collégial, Rapport 1988-1989, Québec, septembre 1989.

CONSEIL des Universités, Le financement du réseau universitaire en 1988-89, Québec, 1988.

CONSEIL des Universités, Les chargés de cours dans les Universités québécoises, Québec, 1989.

CONSEIL des Universités, Rapport 1988-1989, Québec, 1989.

CONSEIL scolaire de l'île de Montréal, Unisson, novembre-décembre 1988.

CONSEIL scolaire de l'île de Montréal, Présence des élèves nés hors Canada dans les écoles primaires et secondaires du Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1988-1989.

CONSEIL supérieur de l'éducation, L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement, Québec, 1990.

CONSEIL supérieur de l'éducation, Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation, Québec, novembre 1987.

CONSEIL supérieur de l'éducation, Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence, Québec, 1990.

CONSEIL supérieur de l'éducation, Les nouveaux défis éducatifs, Québec, 1986.

CONSEIL supérieur de l'éducation, Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement, Avis au Ministère de l'éducation, Québec, mai 1985.

CONSEIL supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988.

COTE, Denise, Après 20 ans, travailler au cégep a-t-il encore un sens?, Document du Colloque "VOIR LOIN", CSN-FNEEQ-FEESP, Ed. l'oréal, 1988.

CSN, Déclaration de principes, 1979-1980.

CSN, Mémoire de la Confédération des syndicats nationaux à la Commission de l'éducation concernant la Loi sur l'aide financière aux étudiants, février 1990.

CSN, Mémoire de la CSN à la Commission Jean sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, 20 février 1981.

CSN, Rapport du comité exécuif de la CSN au 55e congrès de la CSN, mai 1990.

CSN/CEQ, Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1825-1976), 1979.

DANDURAND, Pierre, Démocratie et école au Québec : bilan et défis, in L'éducation 25 ans plus tard ! et après ? Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

DEMERS, Marius, L'effort financier en éducation, une comparaison Québec-Ontario 1972-1973 à 1985-1986, Ministère de l'Education, Québec, 1986.

DEMERS, Marius, L'effort financier en éducation, 1981-1982 à 1988-1989,

Ministère de l'Education, Québec, 1989.

DIONNE, Louis, La scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986, Ministère de l'Education, Direction générale de la recherche et du développement, Québec, avril 1988.

EMPLOI et Immigration Canada, Projet national d'incitation à la poursuite des études, février 1990.

FEDERATION des comités de parents de la province de Québec Inc., Mémoire sur la gratuité scolaire, septembre 1988.

FNEEQ-CSN, Mémoire présenté à la commission parlementaire de l'éducation sur les orientations et le cadre de financement du réseau universitaire québécois, octobre 1986.

GOUVERNEMENT du Québec, Etats financiers du gouvernement du Québec, 1980-81 à 1987-88.

GOUVERNEMENT du Québec, Le Québec statistique, 59e édition, 1989.

GOUVERNEMENT du Québec, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1964.

GRESSIER, Y., Rivest, D., Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal de l'automne 1969 à l'hiver 1985. Situation à l'automne 1988, Bureau de la Recherche institutionnelle, UQAM, mai 1989.

LACELLE, Nicole, La formation professionnelle au secondaire. Note sur le plan d'action, Service de recherche CSN, 16 novembre 1988.

LACELLE, Nicole, Pepin, Marcel-Guy, La formation professionnelle, un guide syndical, Service de recherche CSN, avril 1990.

LA HAYE, Jacques, Effectif étudiant des universités. Faits saillants de son évolution 1971-72 à 1986-87, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988.

LA HAYE, Jacques, Lespérance, A., Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989.

LA HAYE, Jacques, Saint-Amour, Y., L'effectif étudiant des universités québecoises en équivalence temps complet. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988.

LA PRESSE, Alerte haïtienne à la CEPGM, 17 janvier 1990.

LE DEVOIR, Actes du colloque Libre-échange et éducation, novembre 1989.

LEMELIN, Clément, Bilan critique des recherches en économie de l'éducation. Communication au congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, mai 1987.

LES AFFAIRES, Journal, Santé et enseignement post-secondaire : Québec ne recevrait plus rien vers 1998, 9 juin 1990.

LEVESQUE, M., Jalbert, H., Pour qui sont les chances en éducation?, Conseil supérieur de l'Education, Québec, 1980.

L.Q., Loi sur l'instruction publique, 1988-1989.

L.R.Q., Loi sur les collèges d'enseignement professionnel et général.

MAISONNEUVE, Daniel, L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires. Ministère de l'Education, avril 1989.

MICONE, Marco, L'école pluriethnique francophone, La Presse, 20 mai 1990.

MINISTERE de la Main-d'Oeuvre et de la Sécurité du Revenu, Rapport annuel 1987-1988, Québec, 1988.

MINISTERE de l'Education du Québec, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989.

MINISTERE de l'Education du Québec, L'école québécoise et les communautés culturelles (Rapport Chancy), 1985.

MINISTERE de l'Enseignement supérieur et de la Science, Indicateurs de l'activité scientifique, Compendium 1990, Québec, 1990.

MINISTERE de l'Enseignement supérieur et de la Science, La recherche subventionnée et commanditée dans les universités au Québec, Rapport annuel 1986-87, Québec, 1987.

MINISTERE de l'Enseignement supérieur et de la Science, Le système d'aide financière aux étudiants, Avis du Conseil des universités au Ministre de l'enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988.

MINISTERE de l'Enseignement supérieur et de la Science, L'aide financière aux étudiants dans les années 90, Orientations gouvernementales, Québec, 1989.

MINISTERE de l'Enseignement supérieur et de la Science, La persévérance aux études, le choix des collégiennes et des collégiens dans les années '80, Québec, 1990.

MINISTERE des Finances, Discours sur le budget 1987-1988, Annexe F, Québec, avril 1987.

MINISTERE des Finances, La stratégie gouvernementale pour soutenir la recherche et le développement des entreprises, Imaginons demain, Québec, 1989.

ORGANISATION de Coopération et de Développement économiques, Les écoles et la qualité, un rapport international, Paris, 1989.

ORGANISATION de coopération et de développement économiques, L'enseignement dans les pays de l'OCDE, Paris, 1989.

PEPIN, Marcel, Le système scolaire en question, Conseil fédéral de la FNEQ-CSN, 10 mars 1974

POSITION commune des provinces et territoires, Partenaires pour l'avenir, Stratégie d'adaptation et de mise en valeur des ressources humaines pour les années 1990, Québec, novembre 1989.

PRATTE, André, Le Québec aura besoin d'au moins 48 000 nouveaux enseignants d'ici 20 ans, La Presse, 16 mai 1990.

PRATTE, André, Les profs, où est la relève?, La Presse, du 27 au 29 janvier 1990.

PRATTE, André, Les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage ont diminué depuis dix ans, La Presse, 20 février 1990.

RECTEURS, Conférence des, Enquête sur le personnel enseignant des universités québécoises, 1975-1976 et 1986-1987.

RECTEURS, Conférence des, l'Enquête sur le personnel enseignant des universités québécoises, 1988.

REGROUPEMENT de l'enseignement privé au Québec, Statistique sur l'évolution de la situation financière des établissements d'enseignement privés du Québec de 1980-1981 à 1987-1988, Février 1989.

RISTIC, Benedykta, Comparaison de la dépense par élève dans les commissions scolaires et dans les établissements d'enseignement privés en 1985-1986, Ministère de l'Éducation, Québec, 1988.

RISTIC, Benedykta, Prévision des dépenses de l'enseignement primaire et secondaire au Québec à l'horizon 2005, Ministère de l'Éducation, Québec, juin 1989.

ROUILLARD, Jacques, Histoire de la CSN 1921 à 1981, Boréal Express/CSN, 1981.

SAINT-JACQUES, Marcel, Le défi des milieux défavorisés, in L'éducation 25 ans plus tard ! et après ? Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

STATISTIQUE Canada, Bulletin des statistiques de l'éducation, août 1989.

STATISTIQUE Canada, Frais de scolarité et de subsistance dans les universités canadiennes 1986-87 et 1987-88, Catalogue 81-219.

STATISTIQUE Canada, Le Quotidien, 30 mai 1990.

SYNDICAT des professeures et professeurs de l'Université du Québec à Montréal de la FPPSCQ-CSN, Le financement des universités et les frais de scolarité universitaires, décembre 1989.

TCHORYK-PELLETIER, Peggy, L'adaptation des minorités ethniques, Cégep de Saint-Laurent, 1989.